

MARINALDA DOS SANTOS FERREIRA

**VARIEDADE LINGUÍSTICA: CULTURA DA ESCOLA
E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof^a Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2017

MARINALDA DOS SANTOS FERREIRA

**VARIEDADE LINGUÍSTICA: CULTURA DA ESCOLA
E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett em cumprimento das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2017

MARINALDA DOS SANTOS FERREIRA

**VARIEDADE LINGUÍSTICA: CULTURA DA ESCOLA
E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____.

Prof. Dr Roque Antunes – Presidente

Prof. Dr. Luis Sousa – Arguente

Prof.^a Dra. Maria Eduarda Margarido Pires – Orientadora

Prof.^a Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida – Coorientadora

**Lisboa
2017**

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

(LOUIS HJELMSLEV, 1975)

Dedicatória

Dedico esta dissertação a minha mãe, que em sua inocência é minha base e razão para minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Acima de qualquer expectativa, a Deus, minha força, meu refúgio e minha luz; agradeço primeiramente a **Deus** por estar presente em todos os momentos de minha vida.

À minha família, e amigos pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela paciência e compreensão, e por acreditarem nos meus sonhos.

À instituição **ESEAG**, por ter nos dado a oportunidade de realizar este curso tão importante para a nossa formação profissional.

À **Profª Dr.ª Maria Eduarda Margarido Pires**, orientadora deste trabalho, pelo apoio, ensinamentos e profissionalismo.

À **Profª Dr.ª Maria das Graças Ataíde Andrade de Almeida**, minha coorientadora que não desistiu de mim, apostou na minha capacidade, compartilhando conhecimentos com motivação e sabedoria, regando meu coração com palavras de confiança e otimismo.

Aos **professores de Língua Portuguesa e alunos** que participaram desta investigação. Sou grata pela atenção, disponibilidade e confiança depositada. Vocês foram fundamentais para a concretização desse estudo.

Agradeço também, em especial, às amigas **Izabel Cristina e Elizângela Pereira** pela força e incentivo, me encorajando a não desistir.

A **todos** que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

Santos Ferreira, Marinalda dos (2017). Variedade Linguística: Cultura da Escola e Prática Pedagógica. Lisboa, p. (168). Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Fundamentado na sociolinguística educacional este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da língua portuguesa. Para realizar esta investigação a metodologia foi mista, qualitativa e quantitativa, através de questionários e entrevistas; os sujeitos foram professores e estudantes de uma escola da rede municipal de Garanhuns, no estado de Pernambuco. O suporte teórico elencou as categorias: Variedade Linguística, Cultura da Escola e Prática Pedagógica, destacando-se os autores Bortone Ricardo (2007), Bagno (1999,2002), Bakhtin (2009/2012), Bourdieu (1996, 2008), Burke (2010), Saussure (1989), Williams (1999,2011). A análise dos dados qualitativos voltou-se para a Análise de Discurso (AD), na linha francesa (Orlandi,2005). Os dados quantitativos foram analisados no SPSS (Statistical Packt for the Social Science). Os resultados apontaram para uma prática pedagógica pautada em métodos tradicionais, centrada no ensino sistemático da língua de forma impositiva, desconsiderando as diferenças culturais e linguísticas dos alunos. Em relação aos professores, constatamos o conhecimento teórico, contudo, apesar do ensino de língua portuguesa implicar a pertinência da abordagem do tema variação linguística como conhecimento linguístico necessário ao aluno, esta ainda não se faz presente em sala e que a ênfase a este estudo poderia amenizar o preconceito linguístico, que corresponde ao julgamento depreciativo e desrespeitoso da fala do outro ou da própria fala, tornando-os competentes no uso das variedades de prestígio que constituem a língua portuguesa, assegurando uma efetiva educação linguística democrática. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para o redimensionamento da prática no processo ensino aprendizagem, despertando novos olhares, no tocante a língua e seus aspectos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística educacional; variedade linguística; cultura

ABSTRACT

SANTOS FERREIRA, Marinalda dos (2017). **Linguistic Variety: School Culture and Pedagogical Practice**. Lisbon, 168 p. Dissertation (Master in Educational Sciences) - Almeida Garrett Higher Education School/ Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Based on educational sociolinguistics, this work presents results of a research whose objective was to analyze how schools face the linguistic variety of their public in the teaching of Portuguese language. To perform this research, I employed a mixed methodology - qualitative and quantitative - through questionnaires and interviews. The individuals chosen were teachers and students of a school of the municipal network of Geraniums, in the state of Pernambuco. The theoretical support included the following categories: Linguistic Variety, School Culture and Pedagogical Practice. I worked especially with the next authors: Bortone Ricardo (2007), Bagno (1999, 2002), Bakhtin (2009, 2012), Bourdieu (1996, 2008), Burke (2010), Saussure (1989), Williams (1999, 2011). The analysis of the qualitative data was according to the French line Discourse Analysis (DA) (Orlandi, 2005). I analyzed quantitative data according to the SPSS (Statistical Pack for the Social Science). The results pointed to a pedagogical practice based on traditional methods, centered on the systematic teaching of the language from an authoritative way, disregarding the cultural and linguistic differences of students. In relation to the teachers, I verified the theoretical knowledge, but although the Portuguese language teaching implies the pertinence of the linguistic variation approach as a necessary linguistic knowledge to the student, it is not yet present in the classrooms. The emphasis in this study could decrease the linguistic prejudice, which corresponds to the derogatory and disrespectful judgment of the speech of the other or of the speech itself, making students competent in the use of the varieties of prestige that constitute the Portuguese language, ensuring an effective democratic linguistic education. I believe that this work can contribute to resize the practice in the learning teaching process, awakening new looks with respect to the language and its social aspects.

KEYWORDS: educational sociolinguistics; linguistic variety; culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ED	Excerto de Depoimento
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – VARIEDADE LINGUÍSTICA	19
1. VARIEDADE LINGUÍSTICA.....	20
CAPÍTULO II – CULTURA	28
2. CULTURA.....	29
2.1. CULTURA ORGANIZACIONAL.....	32
2.1.1. A CULTURA ORGANIZACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR	33
2.2. CULTURA DA ESCOLA.....	34
2.3. LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	40
CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA	43
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA.....	44
CAPÍTULO IV – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO DO ESTUDO	50
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	51
4.1. OBJETIVOS.....	52
4.1.1. OBJETIVO GERAL	52
4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	52
4.2. TIPO DE PESQUISA.....	52
4.2.1. ABORDAGEM QUALITATIVA.....	53
4.2.2. ABORDAGEM QUANTITATIVA	54
4.3. LÓCUS DA PESQUISA.....	56
4.4. SUJEITOS DA PESQUISA.....	57
4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
4.5.1. TÉCNICA DA ENTREVISTA	58
4.5.2. TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO	61
4.6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	63
4.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	64
4.7.1. ENTREVISTA: ANÁLISE DO DISCURSO (AD).....	64
4.7.2. QUESTIONÁRIO: ANÁLISE DOS DADOS ESTATÍSTICOS	67

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
5.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUALITATIVA.....	69
5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUANTITATIVA.....	85
5.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PESSOAL DOS ALUNOS AVALIADOS	85
5.2.2. FATORES RELACIONADOS AO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA.	87
5.2.3. FATORES RELACIONADOS À PERCEPÇÃO DO ALUNO ACERCA DO ENSINO	91
5.2.4. FATORES RELACIONADOS À EXPECTATIVA ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	96
5.2.5. CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO ACERCA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA	99
5.2.6. FATORES RELACIONADOS AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	103
5.2.7. FATORES RELACIONADOS À PERCEPÇÃO SOBRE A APLICABILIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
FONTES OFICIAIS:.....	120
WEBLIOGRAFIA:	120
APÊNDICE I - CARTA-CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA	II
APÊNDICE II - GUIÃO DE ENTREVISTA.....	III
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO	V
APÊNDICE IV –RESPOSTAS DA PROFESSORA 1 (P-1)	IX
APÊNDICE V - RESPOSTAS DA PROFESSORA 2 (P-2)	XI
APÊNDICE VI - RESPOSTAS DA PROFESSORA 3 (P-3)	XIII
APÊNDICE VII - RESPOSTAS DA PROFESSORA 4 (P-4)	XV
APÊNDICE VIII - RESPOSTAS DA PROFESSORA 5 (P-5)	XVIII
APÊNDICE IX - RESPOSTAS DA PROFESSORA 6 (P-6)	XXII
APÊNDICE X - RESPOSTAS DA PROFESSORA 7 (P-7)	XXIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Brasil, Regiões, Estados e Distrito Federal	56
Figura 2. Pernambuco e localização de Garanhuns.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização do perfil pessoal dos alunos avaliados.	85
Tabela 2. Distribuição dos fatores relacionados ao estudo da Língua Portuguesa: Q4; Q5; Q6;	88
Tabela 3. Distribuição dos fatores relacionados a percepção do aluno acerca do ensino: Q7; Q8; Q9; Q10.....	92
Tabela 4. Distribuição dos fatores relacionados à expectativa acerca do ensino da Língua Portuguesa: Q11; Q16; Q17	97
Tabela 5. Caracterização do conhecimento do aluno acerca da variedade linguística: Q12; Q13; Q15.....	100
Tabela 6. Distribuição dos fatores relacionados ao preconceito linguístico: q14; q20	104
Tabela 7. Distribuição dos fatores relacionados a percepção sobre a aplicabilidade da Língua Portuguesa: q18; q19	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos alunos segundo o sexo.....	86
Gráfico 2. Distribuição dos alunos segundo a faixa etária.	86
Gráfico 3. Distribuição dos alunos segundo a cidade de nascimento.	86
Gráfico 4. Distribuição dos alunos segundo o Estado de origem.	87
Gráfico 5. Distribuição dos alunos segundo a frequência de estudo da Língua Portuguesa.	89
Gráfico 6. Distribuição dos alunos segundo a frequência de entendimento das explicações do professor de Língua Portuguesa.....	89
Gráfico 7. Distribuição dos alunos segundo o tipo de comparação da Língua Portuguesa com a aprendida com familiares e amigos.	90
Gráfico 8. Distribuição dos alunos segundo os maiores gostos dos alunos na aula de Língua Portuguesa.....	93
Gráfico 9. Distribuição dos alunos segundo os maiores desgostos dos alunos na aula de Língua Portuguesa.....	93
Gráfico 10. Distribuição dos alunos segundo o grau de dificuldade do aluno para aprender as regras gramaticais.....	94
Gráfico 11. Distribuição dos alunos segundo o rendimento do aluno nas avaliações de gramaticais.	94
Gráfico 12. Prevalência das principais necessidades dos alunos da Língua Portuguesa.	97
Gráfico 13. Distribuição da opinião dos alunos sobre o dever do bom professor de Português falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula.....	98
Gráfico 14. Distribuição da opinião dos alunos sobre o dever do bom professor corrigir a falar dos alunos.....	98
Gráfico 15. Distribuição dos alunos segundo a crença do uso da Língua Portuguesa de forma homogênea em todo o território nacional.	101
Gráfico 16. Distribuição dos locais onde o aluno aprendeu a discordar da homogeneidade nacional da fala da Língua Portuguesa.....	101
Gráfico 17. Distribuição da opinião dos alunos acerca da importância da discussão do tema "variedades linguísticas" da Língua Portuguesa.....	102
Gráfico 18. Prevalência das formas que podem ser utilizadas para as discussões acerca das variedades linguísticas da Língua Portuguesa.....	102
Gráfico 19. Distribuição dos alunos segundo o atrapalho da forma de falar na produção textual.	103

Gráfico 20. Distribuição dos alunos segundo o sentimento absorvido ao ser corrigido por falar algo que foge dos padrões gramaticais.....	104
Gráfico 21. Distribuição dos alunos segundo a frequência de preconceito pela sua maneira de falar.....	105
Gráfico 22. Distribuição dos alunos segundo a necessidade do conhecimento das regras gramaticais para uma boa escrita.	106
Gráfico 23. Distribuição dos alunos segundo da questão: Você considera a escrita mais correta do que a fala?.....	107

INTRODUÇÃO

A sociolinguística é uma das vertentes da linguística que se propõe a estudar a língua em uso nas comunidades de fala, correlacionando a investigação aos aspectos linguísticos e sociais. Como define Burke (2010, p.17) “a linguagem é sempre um indicador sensível, embora não um simples reflexo, da mudança cultural.” Seus estudos trouxeram enormes contribuições que permitiram repensar o lugar das variantes linguísticas no ensino da língua e analisar os preconceitos contra as diversas modalidades de expressão oral das pessoas. Todavia, se analisarmos a realidade educacional no que se refere ao ensino da variedade linguística na sala de aula, nos defrontamos comumente com um ensino sistemático da língua de forma impositiva. Coadunando-se com o exposto neste parágrafo Mollica (2004), afirma que

“a sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como princípio geral e universal, passiva de ser escrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que alternâncias do uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais” (Mollica, 2004, p.10).

Complementando o exposto e buscando uma renovação ao ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) introduziram alguns conceitos provenientes da sociolinguística propondo uma reflexão frente às práticas pedagógicas do professor de língua:

“No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações de como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem” (Brasil, 1998, p.29-31).

O Brasil é um país heterogêneo nos aspectos econômico, cultural e social, o que há de se refletir na variação linguística, que é inerente às línguas. A língua varia em relação ao contexto (formal/informal), ao sexo, à região de origem, à profissão, ao estilo pessoal dos falantes, entre outros. Logo, é necessário que o professor de Língua Portuguesa conheça as diferenças culturais e linguísticas dos alunos para a construção de novos conhecimentos com base na realidade cultural de cada um. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 25-26), paralelamente ao ensino da norma culta nas escolas, faz-se necessário que

“(...) se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural, urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade e outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala”.

Sabemos que a variação não é aleatória, caótica, muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores (faixa etária, sexo, tempo histórico, classe social, espaço geográfico...). Pensar em erro é desconsiderar esses fatores, uma vez que a língua varia em função de quem a utiliza. A esse respeito Bagno enfatiza:

“Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas” (Bagno,2007, p.37).

Nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, em consequência disso, todos os valores culturais e bens simbólicos que nela circulam também estão dispostos em escalas hierárquicas que vão do bom ao ruim, do certo ao errado, etc. E entre esses valores culturais e bens simbólicos está a língua que sempre terá avaliação social. Nesta ótica lembramos aqui Bordieus (2008) em seus conceitos de *habitus* e distinção.

É em meio a essas discussões que este trabalho pretende voltar-se, atentando para o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa e a questão da variedade linguística na sala de aula, segundo a concepção do professor. Algumas teses, dissertações e artigos tratam dessa temática como por exemplo a tese de Ibiapina (2000, UFPI) “Variação linguística em sala de aula de Língua Portuguesa: uma abordagem etnográfica”, Ribeiro (2005, UFJF), em “A sociolinguística na sala de aula: o que pensam os professores”, Spessato (2006, UFSC), “Variação linguística e ensino: por uma educação sociolinguística democrática”, Vitor (2003, UFRJ) em “O ensino – aprendizagem de Língua Portuguesa num recanto Amazônico: competências em construção”, Dultra (2007, FACAPE), em sua “Dissertação sociológica a respeito dos padrões culturais”.

Ibiapina (2000, UFPI) “Variação linguística em sala de aula de Língua Portuguesa: uma abordagem etnográfica”. Esta dissertação de mestrado traz através de uma abordagem etnográfica, como o fenômeno da variação linguística é abordado

em salas de aula do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Campo Maior-PI e como resultado da pesquisa, uma reflexão acerca de um discurso autoritário com o tom de “certo” e “errado” predominando o preconceito linguístico.

Ribeiro (2005, UFJF), em “A sociolinguística na sala de aula: o que pensam os professores” aborda em seu trabalho que difusão da sociolinguística no ensino estaria diretamente relacionada à prática pedagógica dos docentes sinalizando uma dicotomia (adesão x resistência). A adesão decorre da consciência da heterogeneidade da língua e da importância de legitimar e valorizar as variedades linguísticas que os alunos possuem. A resistência, contudo, é o fruto da dificuldade em mudar as práticas e os discursos já cristalizados em anos de exercício docente centrado no ensino tradicional.

Spessato (2006, UFSC), “Variação linguística e ensino: por uma educação sociolinguística democrática” investiga a relação entre ensino e variação linguística por meio da análise das ações de educadores do Ensino Fundamental diante da presença em sala de aula de um fenômeno em variação linguística socialmente estigmatizada em uma comunidade que mantém características culturais e linguísticas de descendentes de italiano apontando para a necessidade de formação dos educadores (de todas as áreas) no tocante aos usos orais da língua para que compreendam e oportunizem aos estudantes a compreensão da diversidade linguística, destituindo-se (educadores e educando) do preconceito linguístico e ao mesmo tempo, tornando os estudantes competentes no uso das variedades de prestígio que constituem o português brasileiro, assegurando uma efetiva educação linguística democrática.

Vitor (2003, UFRJ) em “O ensino – aprendizagem de Língua Portuguesa num recanto Amazônico: competências em construção” é uma pesquisa de mestrado voltada para um estudo de caso no Amazonas sobre as competências de se ensinar português, levando em consideração as dificuldades e a cultura presentes na região.

Dutra (2007, FACAPE), em sua “Dissertação sociológica a respeito dos padrões culturais”, analisa as práticas cotidianas que modificam os padrões culturais, que são estabelecidos conforme a conveniência funcional.

Para além destas teses, dissertações e artigos, esta dissertação apoia-se em subsídios teóricos de base sociolinguística os quais darão suporte a nossa pesquisa, buscando balizar assim, reflexões acerca da prática do professor de Língua Portuguesa, onde julgamos através da análise dos dados responderem a pergunta de partida: Como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa?

Para tanto, a pesquisa buscará respostas à questão de partida através de uma pesquisa empírica qualitativa e quantitativa apoiada em teorias nas categorias:

- Variedade Linguística;
- Cultura da Escola;
- Práticas Pedagógicas no Ensino de Língua Portuguesa.

Esta dissertação está dividida em: No primeiro capítulo “Variedade Linguística” há uma descrição de teorias e conceitos, tais como a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Interacional, pedagogia culturalmente sensível, competência comunicativa e a relação entre variação linguística e identidade utilizada pela Sociolinguística Educacional, área na qual este trabalho se insere;

No segundo capítulo, “Cultura da Escola” tratamos, de forma sucinta, dos conceitos básicos sobre a cultura e suas implicações no ensino da Língua Portuguesa;

O terceiro capítulo “Práticas Pedagógicas no Ensino de Língua Portuguesa” ressaltou a postura do professor no âmbito do reconhecimento das variações como conhecimento linguístico a ser abordado na sala de aula;

O quarto capítulo “Percurso metodológico da pesquisa: delineamento do estudo” abordou o percurso metodológico desta investigação, destacando tipo de pesquisa, desenvolvimento da pesquisa prática, tratamento dos dados, entre outros;

No quinto capítulo “Apresentação e Análise de Dados” foi trabalhado os resultados da pesquisa empírica e a apreciação dos resultados com base na confrontação dos dados recolhidos e as teorias analisadas.

Nas “Considerações Finais” estão contidas as abordagens das questões significativas considerando os objetivos traçados e os dados revelados.

Espera-se que essa pesquisa seja um instrumento reflexivo em relação ao tema abordado.

CAPÍTULO I – VARIEDADE LINGUÍSTICA

1. VARIEDADE LINGUÍSTICA

A língua é um fato social de caráter dialógica, indissolivelmente ligada à fala que por sua vez está ligada às condições de comunicação, trata-se de um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. Saussure (1989) distinguiu a língua da fala em seus estudos, no final do século XIX e na primeira década do século XX. O estudioso introduziu a ideia de que não há possibilidade de a língua existir fora do fato social.

Se a língua é um pertence social, é também algo que pertence a cada falante e cada um tem um estilo próprio de manejar esse objeto social comum. Essas diferentes manifestações de uma língua são chamadas variedades linguísticas. Na verdade, a variação é a seiva que mantém a língua viva e não é aleatória, caótica, muito pelo contrário ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores (faixa etária, sexo, tempo histórico). Isso ocorre porque a língua é uma herança, ao mesmo tempo cultural e social. Segundo Bagno (1999, p.47-48),

“toda variedade linguística atende às necessidades de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio. Isso implica que a língua que falamos hoje, certamente não é igual à que era falada aqui no início da colonização do Brasil, esta sofre influências que resultam em transformações”.

A possibilidade de variação da língua expressa a variedade cultural existente em qualquer grupo. Basta observar, por exemplo, em nosso país, que dependendo do tipo de colonização a que uma determinada região foi exposta, os reflexos dessa colonização estarão presentes de maneira indiscutível.

Podemos dizer que existem mais de duzentas línguas faladas no Brasil, entre sobreviventes de nações indígenas, como também comunidades de imigrantes, que vivem em solo brasileiro e continuam falando a língua de seus ancestrais: coreanos, japoneses, alemães, italianos, etc. Isto quer dizer que toda mistura étnica influencia de forma extremamente rica a fala das pessoas que fazem parte dessas comunidades originando assim as variantes da “Língua Portuguesa” as quais denominamos de “variações linguísticas”.

Bagno (2007, p.46) classifica as variedades em:

- “Variação diatópica - é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes.
- Variação diastrática - é a que se verifica na comparação entre os modos de falar.

- Variação diamésica - é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita.
- Variação diafásica - é o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal.
- Variação diacrônica - é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua”.

De acordo com Possenti (2000, p.229) “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro”. Os julgamentos de valores atribuídos às manifestações linguísticas insistem em repudiar determinadas manifestações. Esses julgamentos na maioria das vezes pautam-se não no fator língua, mas, e, sobretudo, no fator condições sociais.

Partindo desse pressuposto, Bagno (2002, p.73) conclui o erro linguístico, sob o ponto de vista sociológico e antropológico “numa avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal”. Contudo, é preciso atentar para o que está acontecendo no espaço pedagógico, em termos de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem.

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, é encontrada uma grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem do professor, que exercendo um papel social de ascendência está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal, isto porque a variação é inerente à própria comunidade linguística.

Atualmente torna-se inoportuna a prática do professor coibir severamente na sala de aula os usos da língua que se desviam da norma considerada culta. Esta postura revela implicitamente o preconceito linguístico, pois o trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças poderá ser capaz de provocar a insegurança e até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno.

A este respeito são esclarecedoras as palavras de Cagliari (2000, p.83), quando diz que,

“(...)para o aluno, o respeito às variedades linguísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros. Um aluno na escola não pode chegar à conclusão de que seus pais são ‘burros’ porque falam errado, não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, não têm valor porque falam errado, ao passo que a cultura só está com quem domina o dialeto-padrão, que a lógica do raciocínio só pode ser expressa nessa variedade linguística, que

o bom, belo e perfeito só pode ser expresso através das palavras bonitas do dialeto-padrão”.

Pensar sobre a língua nesse contexto cultural, é uma questão que perpassa por variedades consideradas populares e sem prestígio social, e por uma variedade apreciada pela sociedade, que é considerada padrão e com prestígio.

Os estudos da linguagem começaram no século III (A.C.) no Egito, e os estudiosos da literatura clássica estavam preocupados em preservar na maior pureza a língua grega, dessa forma resolveram descrever as regras gramaticais da época, e assim elas serviriam de modelo para todos (Bagno, 2007).

Ao estudar a língua e suas variações, estuda-se também a habilidade que o sujeito possui para intermediar suas relações dentro da sociedade e como o interlocutor concretiza as alternativas sobre qual forma de linguagem pode e deve empregar em certas situações sociais. Possuindo este domínio de escolha das variações linguísticas, o falante pode arraigar-se em múltiplos meios sociais e filiar-se a grupos específicos, avigorando suas propriedades identitárias ou decompondo-as.

O grande número de tipos linguísticos faz-se presente na própria linguagem do docente, assim, desconsiderá-la consiste em um grande equívoco que poderia acarretar variadas implicações a seu público.

Afirma Tarallo (1999, p.27) que é curioso perceber que a língua desde os seus primórdios está associada ao domínio e que “a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade”. Giddens (2002, p.47) ao abordar cultura e linguagem entende que a língua como única e absoluta vem do conceito da tradição, “por meio desses símbolos, demonstram sua lealdade a antigos rituais, cujas origens mergulham num passado distante”. Ela ainda é defendida por antigos conservadores, que de acordo com o autor “em geral tem guardiões – feiticeiros, sacerdotes, sábios. Guardião não é o mesmo que especialista. Eles conquistam sua posição e poder, graças ao fato de serem os únicos capazes de interpretar a verdade ritual da tradição” (Idem, p.52).

A variedade linguística padrão é parte da Língua Portuguesa em sua totalidade e não ensiná-la seria mais uma forma de exclusão. Segundo Possenti (2000): “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no ensino da língua materna”.

Fica evidente para estes autores que a língua está diretamente ligada à superioridade, seja em qualquer esfera existente: política, religiosa, trabalhista, sindical, educacional, etc. A tradição é importante e necessária numa sociedade, pois dá continuidade à vida. Afirma Giddens (2002, p.55) “Ninguém seria capaz de trabalhar de uma maneira inteiramente eclética. Sem tradições intelectuais as ideias

não teriam foco nem direção”. Sendo assim “(...) restringir-se, pois a sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (Antunes, 2007, p.41).

Mignolo (2003, p.371), por sua vez, considera que a língua está envolta de um controle e de uma opressão, e todos os seres estão submetidos a ela. Ele faz uma metáfora para afirmar isso:

“O amor é o conetivo necessário à violência dos sistemas de controle e pressão: bilinguajar o amor é o horizonte utópico final para a libertação de seres humanos envolvidos em estruturas de dominação e subordinação além de seu controle. Enquanto o estado – nação promove o amor para com as línguas nacionais, o amor do bilinguajamento nasce das e nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais. Tal é o tipo de amor que venho tentando articular com a noção de amor inscrito no bilinguajamento: o amor pelo lugar entre línguas, o amor pela desarticulação da língua e pelas línguas subalternas, amor pela impureza das línguas nacionais e o amor como conetivo necessário à ‘generosidade’ do poder hegemônico que institucionaliza a violência. É o amor por tudo que repudiado pelas culturas do conhecimento acadêmico, cúmplices com as heranças coloniais e com as hegemonias nacionais”.

Esse contexto de tradições segundo o autor fica sendo controlado pelo conhecimento acadêmico que acredita em uma língua nacional única e não percebe que é na língua do povo que nascem as estruturas faladas no dia a dia, consideradas para eles como línguas impuras e desarticuladas.

Embora essa conjuntura de tradições seja defendida por muitos acadêmicos e guardadores intelectuais, Bagno (2007, p.22) assegura que:

“(...) é preciso, sim, é deixar de ver a gramática tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infalível” para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento”.

Nessa mesma perspectiva de pensamento, Tarallo (1999, p.19) observa que “a língua falada a que nos temos referido é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face”. Essa comunicação se dá à medida que existe um intercâmbio entre os membros, por exemplo, de uma família, entre amantes, amigos. Nesse universo linguístico diversificado, aparecem diferentes conceitos sobre um mesmo tema, pois são vistos de formas distintas. Conforme Bakhtin (2012, p.65) são criadas reflexões sob diversos ângulos da linguagem, a respeito da vida cotidiana e ações, no meio social em que está inserida

“estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo – discursivo” Bakhtin (2012, p.65).

A relação entre a linguagem e o meio social em que ela está inserida é importante para entender os processos de comunicação e seus diferentes mecanismos. É difícil entender as expressões na comunicação, se não forem vistas pelo estudo da cultura em que ela está inserida, é preciso perceber o quanto uma palavra dita ou escrita faz sentido para quem a diz ou a expressa de alguma forma, tudo o que é dito pela comunidade tem um sentido histórico, mesmo sendo a fala um ato individual, ela é dotada de todos os fenômenos sociais que a cercam, pois se assim não o for, correrá o risco de ficar a mercê de seus próprios dilemas interiores inexplicáveis, afirma Bakhtin (2009,p.64):

“A teoria freudiana abdica de aspectos sociológicos e dialéticos e o seu método permanece de caráter subjetivo, pois explica os conflitos do comportamento humano do interior em vez de validar a experiência objetiva externa. Ao transferir para o inconsciente os elementos da consciência, conservando dela a diversidade de objetos e a precisão lógica, “a psicanálise permanece integralmente fiel à ótica da experiência subjetiva interna” e não pode enfrentar os problemas complexos e extremamente graves da produção do sentido que são indissociáveis da realidade exterior. Ao isolar a situação sociocultural como um elemento exterior, o subjetivismo freudiano mantém o paciente prisioneiro das fontes interiores do sentido e anula a compreensão do seu pensamento como uma operação ideológica concreta”.

Para o autor não se pode negar os fatores externos à fala como meio importante para justificá-la. A teoria freudiana deseja explicar o ser humano de dentro para fora, onde na realidade deveria estudar os fenômenos exteriores que influenciam o comportamento de todos, e geram conflitos muito maiores e determinantes para a vida social.

As regras gramaticais existem para serem organizadas em meios burocráticos e não dogmáticos. Bagno (2007, p.22) aponta que “as classificações, a terminologia, os conceitos e definições da gramática tradicional foram, em sua origem, propostas de teorização dos fenômenos da linguagem, nunca foram hipóteses científicas postas à prova em experimentações empíricas”. Contudo ainda insiste o autor “ela condensa a atividade intelectual de muitas gerações de estudiosos que tentaram investigar o funcionamento da linguagem humana (ainda que parcialmente, pois só usaram como material de análise a língua literária” (Idem, p.22).

São os elementos culturais que dão capacidades às pessoas desde bem pequenas de se comunicarem com eficiência, independentemente de ser baseada na

variabilidade que está inserida ou na formalidade gramatical, de acordo com Oliveira (2002, p.181):

“Os elementos culturais do meio da criança é que darão capacidade futura de se assemelhar aos outros falantes e de entender e construir enunciados simples ou complexos. Serão capazes de manter comunicação com falantes ignorantes que deformam os fonemas, ou morfemas, os lexemas, a sintaxe pouco comum e uma sintaxe mais sofisticada para a fala coloquial. Essa performance é ajudada muito pelos elementos paralinguísticos próprios dos falantes da língua materna”.

Para o autor a criança apresenta consigo toda a herança de sua comunidade, dessa forma na hora da fala ela transmite não só o ato individual, mas toda bagagem histórico tradicional do seu povo.

Nessa mesma perspectiva afirma Williams (2011, p.358) que uma criança ou uma pessoa já adulta tem total liberdade para falar de acordo com as suas raízes e tradições, é um direito, uma necessidade, pois:

“A liberdade prática de pensamento e expressão é menos um direito natural do que uma necessidade comum. O aumento da compreensão é tão difícil que nenhum de nós pode se arrogar, ou arrogar a uma instituição ou a uma classe, o direito de determinar seus canais de progresso. Qualquer sistema educacional irá refletir o conteúdo de uma sociedade; qualquer ênfase na exploração irá acompanhar uma ênfase da necessidade comum (...) recusar essas liberdades práticas é queimar a semente comum”.

Saussure (2002, p.45) complementa a ideia de liberdade da criança no ato de sua fala, quando ele afirma que o fato da língua está sujeita às mesmas leis que regem qualquer outro costume “tais hábitos são os primeiros que cada indivíduo contrai em sua infância; daí sua força e sua persistência. Se agissem sozinhos, criariam, em matéria de linguagem, particularidades que iriam até o infinito”.

A língua evolui, e isso causa transtornos para muitos, pois a aceitação de um fenômeno como este, implica em inferiorizar aquela que detém o poder, para Saussure (2002, p.116) “uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto”.

Ainda para o autor não se pode conter a massa falante, o tempo permite às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, que anula a liberdade.

Sob esse mesmo olhar Bakhtin (2012, p.88) assegura que:

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas

esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, frase – lógicos e gramaticais – mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional”.

A língua está envolta de uma atividade individual e ao mesmo tempo grupal, onde os falantes interagem entre si, buscando suas próprias identidades, e não baseados o tempo inteiro em concepções já estabelecidas. Nesse mesmo olhar Bakhtin (2009, p.81) declara que “os formalistas propunham, a libertação da poética em relação a preocupações estéticas”. Aqui os formalistas já estavam se desmembrando das produções tradicionais e se aproximando dos linguistas, pois ainda argumenta o autor:

“(...) a grande diferença entre a linguagem cotidiana e a linguagem poética reside no fato de que a primeira é regida pela ‘lei da economia de forças’, que permite assegurar uma comunicação eficaz, enquanto a segunda, ao contrário, deve dificultar a percepção por uma ‘forma complicada’, a fim de dar a ver (e não reconhecer), assegurando uma percepção estética aos objetos representados”.

Segundo Bagno (2007, p.45) não se pode afirmar que a língua é igual ou estereotipada, pois “qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é uma coisa compacta, monolítica, uniforme”, percebem-se essas mudanças fazendo um passeio pela região em que se vive, onde as mudanças na forma de se falar a mesma coisa são enormes, mas isso não quer dizer feio, ou bonito. O autor ainda considera que as variações que a língua sofre, não são apenas na esfera popular, mas na considerada língua culta, pois “um brasileiro culto nascido e criado no Recife¹, por exemplo, não vai falar exatamente igual a um brasileiro culto nascido e criado em Porto Alegre²” (p.42).

Bakhtin (2009) sob a mesma ótica esclarece que o falar se torna uma atividade muito distante dos nativos, pois há uma estereotipação das variações como bonitas ou feias. Segundo o autor o que é relevante saber é que os limites de mundo de uma pessoa são adquiridos através da linguagem estimulada pelo próprio mundo.

Apesar das variedades apresentarem traços em comum, é importante também deixar claro afirma Bagno (2007, p.43) que “toda língua muda e varia, isto é, muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante”.

¹ Recife é um município brasileiro, capital do estado de Pernambuco, localizado na Região Nordeste do país. Pertence à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião do Recife.

² Porto Alegre é um município brasileiro e a capital do estado mais meridional do Brasil, o Rio Grande do Sul. Pertence à mesorregião metropolitana de Porto Alegre e à Microrregião de Porto Alegre.

Sobre essa mesma visão Saussure (2002) afirma que existem relações da língua com instituições de toda espécie, como a igreja, a escola, etc. E que estas estão ligadas ao desenvolvimento literário de uma língua, fenômeno tanto mais geral quanto é inseparável da história política.

CAPÍTULO II – CULTURA

2. CULTURA

Vivenciamos no contexto atual inúmeras mudanças, que são refletidas nas diversas dimensões da sociedade, dentre elas a educação. Algumas dessas transformações foram mais impactantes, outras menos relevantes. Ao refletirmos sobre tais mudanças percebemos que as questões culturais estão fortemente ligadas à própria divisão da sociedade, dessa forma, torna-se necessário compreendermos as relações existentes entre educação e cultura para compreendermos melhor o contexto no qual estamos inseridos.

Sabe-se que a cultura é um processo em permanente evolução, ou seja, o conjunto de atividades e modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência transformando a realidade. O sentido da palavra cultura acompanhou transformações históricas, e trouxe intrínseca em sua essência os acontecimentos dessa História. Sob a ótica de um breve recorte histórico temos a palavra “cultura”, inicialmente usada pelos colonos no sentido de cultivo de plantações, sentido este, que passou a ser associado também ao cultivo da mente, no final do século XVIII representava “particularmente no alemão e no Inglês, um nome para configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo (Williams, 1998, p.10).

Seguindo o percurso histórico, Williams afirma que o sentido plural da palavra cultura ficou por conta de Herder (1784-91), visto que, foi ele o primeiro a empregar o significado plural, “culturas” para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de “civilização” (Williams, 1998, p.10).

Cultura é tudo o que abarca o conhecimento, as crenças, a arte, os costumes e a moral de forma geral. Esse conceito também pode ser resumido por quaisquer hábitos e aptidões que as pessoas adquirem como seres sociais, ou seja, como elemento da sociedade, fora do seio familiar.

Guerra (2003) refere-se à cultura como padrões de comportamento, regras sociais constituídas, ritos e formas de pensamento individuais, bem como a alguns valores comuns apontados e empregados por um grande número de sujeitos como forma peculiar de organização e relacionamento.

Em suma, entende-se cultura como tudo que sugere grupos incluso em um grande grupo, partindo das especialidades de cada agrupamento. Santos (2005) afiança que é através da identificação de certas características que se alcança, ou não, o desenvolvimento dos processos pelos quais os povos emanam. Da mesma forma, pode-se referir-se à cultura da escola, haja vista que a partir da evolução da sociedade, a escola também evolui. O mesmo autor (*Idem*, p.42) permanece com a

ideia que ao dizer que “a cultura não é algo estável, pronto e acabado, é algo que existe por si, como um fenômeno que exerce as suas forças independentemente do acontecimento”. Assim, a cultura da escola deve preconizar o que alude ao convívio, à informação, à adequação, a tudo o que distingue cada indivíduo que dela faça parte.

Foi a partir dos estudos desenvolvidos por Raymond Williams (1998) que surge uma nova forma de olhar a cultura, ampliando a compreensão do conceito de cultura, unindo uma visão mais global de cultura a uma visão de modos mais específicos de vida. Ele inseriu em um só termo o comum e o criativo, propôs tanto o reconhecimento das práticas comuns quanto das obras criativas na composição do conceito de cultura. “Dessa forma, o ‘modo de vida global’ não se refere meramente a uma expansão antropológica e descritiva da definição de cultura como, aliás, é muitas vezes incorporada entre os próprios praticantes de estudos culturais” (Williams, 1998, p.05). Ao contrário, devemos ampliar também nossos olhares de forma dinâmica e perceber a diversidade intrínseca na cultura.

Para Williams (1998) algo também importante e que deve ser compreendido, é que apesar de evidente que nossas heranças culturais são “um processo de continuidade deliberada” não poderemos demonstrar analiticamente que a tradição seja uma seleção de elementos que se tornaram significativa, sendo recuperados e representando assim de forma contínua. “É importante salientar, em cada caso, que esse ‘desejo’ não é abstrato, mas, efetivamente definido pelas relações sociais” (p. 184).

“Assim, uma ‘alta cultura’ mais ou menos incontestada foi deslocada quase totalmente para o tempo passado, com algumas minorias substituídas, concomitantes e concorrentes de um tipo diverso, enquanto a ‘minorias’ ativa e eficiente, dentro de uma esfera de produção cultural determinada pela classe, deslocou-se definitivamente para a área ‘majoritária’ geral” (Williams, 1998, p.227).

Nessa perspectiva de transformação que acompanhamos em relação ao entendimento do que seria cultura, Therrien (2000) ressalta que a cultura, constitui o conteúdo substancial da “educação, sua fonte e sua justificação. De outra parte é mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova” (p.13). Para esse autor, é no cotidiano que a educação faz da cultura uma prática humana repleta de vida. Nessa relação entre escola e cultura existe uma clara relação de dominação, onde a sociedade através da escola transmite apenas uma parcela limitada da cultura de um povo, parcela essa que vem de encontro com os seus interesses de dominação. Para isso, existe uma seleção dos aspectos da cultura que devem ser ou não repassados, deixando claro que há toda

uma intencionalidade nesse processo, que traz intrínseco o reflexo de uma sociedade desigual e discriminatória.

Ainda de acordo com Williams (2011, p.139),

“cultura, então, é tanto estudo, quanto busca. Não é apenas o desenvolvimento da ‘cultura literária, mas ‘de todos os lados de nossa humanidade’. Tampouco é uma atividade relacionada apenas com indivíduos, ou alguma parte ou seção da sociedade; ela é, e deve ser essencialmente geral”.

O autor entende que a cultura não pode ficar limitada a alguns povos ou regiões, mas deve atingir a todos, acreditando que ela modifica o espaço, de modo que não se pode atribuir valores melhores ou piores à cultura, menosprezando uma e supervalorizando a outra, o caminho é reconhecê-las como diferentes, porém, importantes em adequações de uso dela para fins particulares e/ou grupais, como é o caso das instituições de ensino, e sobretudo para se entender a sociedade.

Sob essa ótica, Cevalco (2003, p. 22), estudiosa dos trabalhos de Williams, entende que:

“Para quem não questiona o que é a alta cultura ou quem decide o que é relevante culturalmente e o que não é, a saída política se resume a difundir pela educação ‘o melhor que foi pensado pela humanidade’, sem se preocupar com quem atribui valor cultural ou decide que partes da humanidade têm cultura”.

Os comportamentos dos indivíduos em suas vidas diárias têm relevância para a cultura, é o que afirma Williams (2011, p.144), quando aponta o período que foi vivenciado cada coisa pelos povos, e percebe que cada atitude tem a ver com suas experiências naquela época histórica, nada é em vão, e nada deve ser ignorado como inferior, pois: Uma hipótese essencial no desenvolvimento da ideia de cultura é que a arte de um período está íntima e necessariamente relacionada com o “modo de vida” prevalecente naquele período e, além disso, que, conseqüentemente, os juízos estéticos, morais e sociais estão também intimamente inter-relacionados.

Segundo o autor, a cultura deve se contextualizar no universo em que cada indivíduo nasce, pois ali é o meio em que ele irá aprender, internalizando o que está sendo-lhe apresentado, principalmente através da linguagem, pois os indivíduos precisarão ter uma interação. Nesse contexto, Cevalco (2003, p.111) acrescenta que “a cultura, mais do que um mero efeito da superestrutura, é um elemento fundamental na organização da sociedade e, portanto, um campo importante na luta para modificar essa organização”.

2.1. CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura então, segundo Teixeira (2000) é percebida pela reprodução dos conhecimentos, partindo para uma visão comum, aos poucos torna-se interiorizada, permitindo aos membros do grupo segurança para atuar como aprouver e assim, são essas compreensões e crenças comuns do grupo que calham a estabelecer respostas por ele alcançadas por intermédio dos desafios que nascem naturalmente de fora para dentro, da mesma forma que os problemas surgidos dentro da organização. A partir disso as situações vividas e seguidas pelo grupo, o comportamento da instituição e a satisfação de todos passam a ser visíveis e táteis.

Caeiro (2013) atribui à cultura organizacional o dinamismo como principal predicado por compreender que ao se desenvolver ao longo do tempo torna-se fundamentalmente dinâmica sobrevivendo essa propriedade a cada um dos atores organizacionais.

A cultura organizacional escolar e destarte em outras organizações é composta por elementos que condicionam sua figura interna e acrescentam elementos históricos, ideológicos, sociológicos e psicológicos ao ambiente e membros (Teixeira, 2000). Os teóricos que se acercam da cultura organizacional, tanto no campo empresarial, como no campo escolar (Schein, 1991; Freitas, 1991; Sarmiento, 1994; Morgan, 1996, mencionados em Teixeira, 2000) assinalam como noções primordiais da cultura organizacional de forma geral:

- os símbolos - definição do que exprime a própria representação da organização;
- os tabus –são os campos restritos que colocam destaque aos aspectos disciplinadores da cultura escolar;
- os mitos - são as narrações colocadas em configuração consistente com os valores da organização, porém não se valem em fatos reais;
- os ritos, rituais e cerimônias –são ações com características que demonstram papel pedagógico de propagação às pessoas da maneira como devem se comportar na organização, os modelos de compostura cabíveis, a forma de cumprimento das expressões ora cometidos na escola;
- as normas – comportamento aprovada que deve ser retransmitido aos novos membros da organização;
- as histórias – episódios referidos abonados sobre a organização e reforçados por meio da conduta existente no lugar.
- os heróis - a personificação viva dos valores da organização;

- os valores - são as finalidades que concebem a filosofia da organização;
- as crenças e pressupostos - apreciações que expressam o que é considerado como verdade absoluta na organização;
- as comunicações – fundamental obra de influência mútua e social para instituir, sustentar, comunicar e mudar a cultura;

É por meio desses aspectos que normas e concepções são adotadas passando a tornar-se senso comum passando a ser vivido no dia a dia naturalmente e tornando-se inerentes ao espaço, seja ele ambiente escolar ou outro.

2.1.1. A CULTURA ORGANIZACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR

A realidade da cultura da escola acontece no cotidiano escolar, a partir da vivência dos membros da comunidade escolar. É daí que se compõem os rudimentos da ação educacional. Para tanto, segundo Silva, I. C. V. (2016), “há que se conhecer o ambiente educacional em toda sua essência, sendo o mesmo capaz de gerar aprendizagem a todos que a frequentam, seja esta individual ou mútua

Lückalude à cultura organizacional relacionando-a

“às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos” (2009, p.116).

De forma simples e objetiva, Teixeira (2000, p.10) assente que “a cultura organizacional constitui o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização” e ainda que a organização educativa compõe espaço especial para o estudo dos aspectos culturais, onde são efetivadas “trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens” (Idem, p. 9).

Esses aspectos são vivenciados na escola comumente e é nessa rotina que surgem os verdadeiros aspectos culturais e organizacionais da organização. É assim que docentes e discentes, membros da equipe gestora e da comunidade escolar como um todo definem os hábitos e atitudes de convivência e socialização entre si e para com os outros (Silva, I. C. V., 2016).

Alarcão (2001, p.25) aponta para a necessidade de tratar de escola reflexiva. Assente que “uma escola assim concebida pensa no presente para se projetar no

futuro”. A mesma ainda defende (2001, p.22), que “a escola não pode colocar-se na posição de meramente se preparar para a cidadania”, compreendendo que é na escola que se vive a cidadania.

Alarcão afirma que uma escola reflexiva envolve a realidade, “no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental” (p.:22). Em suma, o autor defende que:

“É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa” (Alarcão, 2001, p.25).

Ademais, é imprescindível que haja na escola reflexiva uma gestão envolvida com as necessidades da comunidade escolar, com a execução dos seus planos de ação, de seu projeto político-pedagógico, e ainda de suas normas e regulamentos, com a coordenação de seu espaço físico, abrangendo a ambiência física e ainda as características culturais dos seus membros que será o mote para dar à escola um “rostro”, em resumo, com a cultura organizacional da escola.

“E é inclinando-se sobre o cotidiano escolar, a fim de entrever a escola real e concreta, com todas essas necessidades e prioridades que o gestor age de forma a constituir-se no sujeito de promoção da melhoria do comportamento e desenvolvimento do ambiente educacional como um todo, sendo sob essa ótica que ele propicia ao espaço escolar uma atmosfera voltada à inclusão de todos os estudantes em um clima social propício aos bons relacionamentos, estimulando dessa forma um clima de organização administrativa, cultural e social” (Silva, I. C. V., 2016).

2.2. CULTURA DA ESCOLA

Ultimamente a escola tem sido centro de análise e pesquisa e, assim, a despeito de diferentes abordagens, mesmo que em áreas distintas, temos a cultura como objeto de estudo. Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inseridos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as

linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental da cultura na formação do indivíduo.

Dessa forma, o termo “cultura escolar” adquire uma significativa potencialidade explicativa e passa a se constituir em objeto de pesquisa. O termo, justamente por ser recente, vem sendo utilizado com acentos diversos por inúmeros autores. Para Jean-Claude Forquin (1993), esta expressão refere-se ao “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”(p.167).

Segundo Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Assim para esse autor, cultura escolar é a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

Evidencia-se, assim, o vasto universo de investigação que se abre nesta perspectiva, tanto para as pesquisas qualitativas de carácter etnográfico realizadas no presente, quanto para as pesquisas históricas voltadas para a compreensão da vida cotidiana das escolas, especialmente aquelas dedicadas aos processos de apropriação dos modelos culturais em circulação no universo escolar.

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. Tamanha reflexão é extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Pérez Gómez (1998, p.17) propõe que entendamos hoje a escola como um espaço de “cruzamento de culturas”. Tal expectativa exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização. Ele ainda afirma que, “o responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola”.

Em vez de preservar uma tradição monocultural a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças, uma vez que a cultura perpassa todas as ações do

cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.

Vinão Frago (2000) lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional e, no conceito de cultura escolar vê

“os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas - no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico- e integrar-se na vida cotidiana das mesmas” (p 100).

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Lück (2009), por sua vez, defende que o cotidiano escolar é o ambiente onde as práticas sociais erguidas são formalizadas ante das várias atividades desempenhadas pelas pessoas que compõem o ambiente educativo e que essas atividades abarcam diversos fazeres, até mesmo o do discurso, assinalados tanto pela dinâmica, como pelo movimento, compondo-se assim, conceitos diferenciados e complementares, que se acrescentam entre si.

Silva (2016) ressalta a contribuição de Nòvoa (1995, citado em Teixeira, 2000) ao expor os elementos principais que compõem a cultura escolar partindo do esquema a seguir:

- I. Zona de invisibilidade:
 - (bases conceituais e pressupostos invisíveis) - valores, crenças e ideologias.
- II. Zona de visibilidade:
 - Manifestações verbais e conceituais - fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas;
 - Manifestações visuais e simbólicas - arquitetura, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior;
 - Manifestações comportamentais - rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais (e comportamentais).

Teixeira (2000) parte da análise deste esquema representado por Nòvoa (1995), concluindo que, ao exhibir esse modelo de arranjo de cultura escolar, o autor

aponta para a interioridade da escola e ainda para o meio social no qual está inserido. Concluindo, afirma que:

“Nesse aspecto é importante considerar que uma organização não constitui algo isolado do contexto nacional e social em que está inserida, daí porque sua cultura, mesmo quando tratada como construção interna, não pode deixar de referenciar as influências da cultura social mais ampla” (Teixeira, 2000, p. 14).

Freitas (1991) por sua vez, apregoa que a cultura que é aprendida pode sofrer transformações, mudanças. Ele advoga que a ação de mudança pode adotar os mesmos princípios que guiaram sua composição e que essa mudança não ocorre impositivamente, acontece partindo de novos valores, crenças, atitudes, constituindo assim, que as mudanças se baseiam em razões intrínsecas às pessoas que fazem parte do conjunto, quando enfim são incitadas a compreenderem o valor do que está sendo proposto e aquiescem que as conjecturas nas quais estão inseridas já não compartilham da realidade atual.

Uma questão muito debatida nas escolas no que tange à cultura pessoal dos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar do ponto de vista da aplicabilidade de uma educação que procura de todas as formas corroborar a diversidade cultural e as diferenças comuns aos seres humanos, é a ação de restringir expressamente a discriminação e o preconceito, tão presentes nas nossas escolas e sociedade como um todo.

A discriminação, que pode revelar-se em vários rostos, pode estar implantado em várias histórias apresentando tanto o caráter étnico e/ou social, como em relação ao gênero, etapas da vida, portadores de alguma deficiência, grupos culturais específicos, regiões geográficas de raiz, orientação sexual, características físicas e/ou relacionadas à aparência, ou até mesmo referindo-se ao preconceito linguístico.

“Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos” (Candau & Moreira, 2003, p.163).

Situações apinhadas de discriminação são reiteradas no cotidiano escolar, contudo são aceitas muitas vezes como "naturais". A escola é espaço de revelações de preconceitos e discriminações de diversos tipos cotidianamente. Entretanto, segundo estes autores (2003, p. 163), "a cultura escolar tende a não reconhecer que elas existam, visto que está saturada pela representação padronizadora da igualdade –'aqui todos são iguais', 'todos são tratados da mesma maneira'". Todavia, é inegável

que preconceitos e diferentes formas de discriminação são inerentes do cotidiano escolar precisando ser declarados e por sua vez depostos dos recintos escolares, visto que, de outra forma, a escola toará então, como primeiro passo para reprodução de arquétipos reforçadores de processos discriminadores que ora passam a permanecer de tempos em tempos na sociedade.

Candau & Moreira (2003, p.164) compreendem ainda que os ambientes determinantes de discriminação danificam distintas dimensões inerentes à cultura escolar, como:

“o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras”.

Para essas autoras, a escola deve deixar bem claro a existência da discriminação, seja ela de qualquer natureza, dentro e fora do âmbito escolar. Igualmente, é assaz importante enfrentar o contexto com a comunidade escolar (na sala de aula, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas ou de pais mestres, etc) precisamente para delinear o mal que o preconceito e os atos discriminatórios podem originar nesse e em outros meios.

É por interferência desses movimentos que podem ser difundidos projetos pedagógicos e/ou de convivência, focalizando a inclusão escolar de todos os estudantes, a fim de garantir aos estudantes, especialmente aos que possuem qual(ais)quer situação(ções) que por ventura torne(m)-se vítima(s) de preconceito e passe a fazer parte do dia-a-dia escolar, oportunidades de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados que favoreçam a compreensão de todos sobre o ato discriminatório, passando a ser então, abolido da cultura da escola.

Bussmann (2013), assegura que o gestor escolar deve possuir características ativas capazes de convergir de forma apropriada a direção de todas as atividades na organização escolar, sejam administrativas, organizacionais ou pedagógicas, as quais são essencialmente conduzidas pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) e adotadas pela comunidade escolar, as quais podem ser determinantes para gerir a escola a um processo contra qualquer tipo de preconceito na cultura da escola. Estas características seriam:

“Liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas técnica,

pedagógica e teoricamente sejam efetivamente cumpridas por todos” (Bussmann, 2013, p. 45).

Contudo, deve-se ponderar que toda deliberação necessita de acompanhamento conjunto para que, havendo necessidade de ajustamento, sejam efetivadas e sendo preciso a decisão possa ser reformulada.

A escola que tantos buscam é um local onde a inclusão seja vivenciada e perene. Sanches (2001, p. 93) afiança que a escola inclusiva, onde todos podem coexistir com suas necessidades particulares "não é a escola do futuro, é a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade e o seu saber". Sustentando essas palavras, pode-se afirmar que essa escola tem condições de ser uma escola de qualidade para todos os alunos, sendo capaz de sugerir respostas que se adaptem às circunstâncias problemáticas de seus alunos, sejam singulares ou alusivos a todo o grupo, indicando e conduzindo meios e recursos disponíveis e a disponibilizar. Concluindo, a cultura da escola é a totalização de todos que dela fazem parte, cooperando para uma escola mais justa e humanista, onde cada um possui seu espaço e ao mesmo tempo usufruem e compartilham dele entre si (Silva, I. C. V., 2016).

Lück (2009, p. 93) ainda diz que "a escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida". Também nessa perspectiva essa autora (2009, p. 142) conclui que qualidade social na educação é a

“capacidade que a escola apresenta de atender bem a todos os seus alunos, respeitando e considerando as diferenças que apresentam (princípio da inclusão), promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas (princípio democrático), que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigentes (princípio do desenvolvimento) e de dar continuidade permanente aos seus estudos (princípio da educação contínua)”.

Apesar disso, para que a escola adquira esses papéis de forma adequada, é necessário um trabalho conexo entre a gestão pedagógica e a administrativa, e ainda com a comunidade escolar como um todo. Sob esta visão, Lück (2009, p. 95) garante que "a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos", permanecendo assim instituída como o espaço para o qual todos os demais convergem, haja vista que alude à base do ensino que é a ação sistemática e da mesma forma natural, a qual acarreta e consolida o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. De acordo com a

autora, a gestão pedagógica promove qualidades indispensáveis à educação formal para que seja apropriada à ampliação das capacidades sociais e pessoais imperativas à aceitação dos educandos na sociedade.

Azevedo (2004), adverte que o que pode contrapor a essa capacidade da educação são os valores arrogantes e ocasionadores de exclusão social, atualizadas em nossa cultura há anos, os quais tem promovido o tratamento do processo educacional brasileiro, a um padrão educacional excludente e seletivo.

2.3. LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; com diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica. Ela pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social (Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 37). A noção de transculturalidade se mistura à noção de cultura em uma abundância de termos como: diferença cultural, multiculturalismo, pluralismo cultural e comunicação intercultural. Mas, percebe-se que a diversidade é, nessa retórica, sempre vista como um movimento que deriva da unidade, enfim, da norma, e não o contrário (Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 29).

A noção de cultura e de língua, no campo da linguística, é hoje matéria de muita controvérsia entre os cientistas sociais. A cultura, na visão mais comum, é algo distinto da natureza, sendo transmitida através das gerações. Isso sugere que não nascemos com uma cultura, mas que a assimilamos ao conviver com as pessoas que nos rodeiam. Desse modo:

“(...) o processo de sociabilização, incluindo a aquisição linguística, molda os modos de pensar, falar e agir das crianças de acordo com os padrões aceitáveis numa comunidade. Nesse sentido, língua é parte da cultura, ou seja, a língua categoriza o mundo natural e cultural e fornece pistas importantes sobre como estudar práticas e crenças culturais particulares” (COX; Assis-Peterson, 2007, p. 29).

Essas autoras (2007, p. 29-33) apresentam conceitos de cultura baseados nas ideias de Duranti (1997):

- **Visão cognitiva** – a cultura é pensada como conhecimento de mundo. Não deve ser vista apenas como a capacidade de reconhecer objetos, lugares e pessoas, mas como a capacidade de compartilhar certos padrões de pensamentos e modos de compreender o mundo, fazendo inferências. O conhecimento é, portanto, socialmente distribuído. Segundo esse conceito, ser membro de uma mesma cultura não significa ter conhecimento idêntico.

- **Visão semiótica** – a cultura é definida como comunicação, ou seja, como um sistema de signos. Assim, observa-se que a teoria de mundo das pessoas deve ser compartilhada nas manifestações culturais. Tudo isso pode ser tido como exemplo de apropriação da natureza pelos homens por meio de sua habilidade para estabelecer vínculos simbólicos entre indivíduos ou grupos.
- **Sistema de mediação** – a interação humana com o ambiente físico ou social é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo trabalho humano. Esses instrumentos, estando entre o homem e o mundo físico ou social, podem ser objetos materiais (flechas, martelos, serras, cadeiras, construções, papel, canetas, rádios, disquetes, carros), assim como objetos idealizados ou símbolos (emoções humanas, códigos linguísticos, sistemas de crenças).
- **Sistema de práticas** – essa visão de cultura é concebida a partir das ideias defendidas pelo movimento intelectual (pós-estruturalismo¹⁸), cujos postulados criticam generalizações acerca de culturas como entidades unificadas e abstrações baseadas em oposições simbólicas como essencialistas ou metafísicas (postulados do paradigma estruturalista). O sujeito ou ator humano existe culturalmente e funciona como um participante numa série de atividades que são pressupostas e reproduzidas pelas suas ações individuais sem serem, porém, totalmente deterministas. Há uma relação, portanto, entre conhecimento e ação-no-mundo, condições passadas e presentes.
- **Sistema de participação** – o conceito de cultura é visto como sistema de práticas e contém o pressuposto de que toda ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, são inerentemente social, coletiva e participativa. Nessa perspectiva de cultura, podemos abordar variação, dado que devemos manter em vista a compreensão dos grupos diferentes envolvidos, bem como reconhecer o fato de que eles existem socialmente como parte de uma unidade mais abrangente.

Gumperz (1982) mostra a relatividade cultural do significado, da estrutura e do uso da linguagem, justificando que o comportamento verbal e a estrutura do código

linguístico (que está subentendido no comportamento) são dependentes das influências sociais e culturais. O autor explica que, para compreender esse processo, faz-se necessário integrar o que se sabe sobre gramática, cultura e convenções de interação numa teoria de comunicação verbal. Afirmar também que a sociedade ainda está longe do que propõe essa teoria: que se integre o que se sabe sobre gramática, cultura e convenções interativas em um único esquema de conceitos e procedimentos analíticos. Acrescenta ainda que podem ocorrer "mal-entendidos" em interações entre pessoas de diferentes grupos étnicos ou sociais por não compartilharem as mesmas pressuposições textuais.

"A sociolinguística nos ensina que onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação social. Nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, em consequência disso, todos os valores culturais e bens simbólicos que nela circulam também estão dispostos em escalas hierárquicas que vão do "bom" ao "ruim", do "certo" ao "errado", do "feio" ao "bonito" etc. E entre esses valores culturais e bens simbólicos está a língua" (Bagno 2007, p.79).

Na visão sociolinguística, cada variedade é adequada às necessidades e às características da classe social à qual pertence o falante, por isso é igualmente válida como instrumento de comunicação. A diferença entre as variedades *padrão* e *não-padrão* não indica deficiência na estrutura da gramática não-padrão, de acordo com Bortone (2007). Os obstáculos de acesso aos benefícios da língua que segue a norma-padrão (leitura, escrita e compreensão oral) que cercam os falantes das classes desprestigiadas contribuem para dificultar o acesso à informação e, por conseguinte, à mobilidade social.

"(...) a língua funciona como um fator de identificação social através das estruturas linguísticas que revelam os valores culturais, sociais e históricos de uma comunidade específica. Dessa forma, faz-se necessário tecer algumas reflexões quando se pretende discutir sobre a legitimação de uma norma em detrimento de outra, pois o processo não é só linguístico, mas social, ideológico e histórico" (Bortone, 2007, p. 139).

Para a sociolinguística, ainda conforme Bortone (2007), a ênfase deve ser dada aos padrões da forma de fala como uma evidência de aprendizagem prévia pelo falante da aquisição de normas culturais compartilhadas. As divergências comunicativas estão intimamente relacionadas aos diversos contextos culturais dos falantes, e tal fator contribui para a manutenção do afastamento de iletrados dos meios letrados. A compreensão de um diálogo, que representa um determinado discurso, não é feita por completo se não houver compreensão e conhecimento dos valores culturais subjacentes de quem o produziu.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA

O ensino da leitura e da escrita tem sido quase que unicamente, uma das principais funções da escola. Para que essa função ocorra é imprescindível uma organização social sistemática que transpasse as compreensões dos professores quanto ao estudante, como sujeito único e com características particulares e à metodologia escolhida para trabalhar a partir dessas especificidades de cada turma, de cada educando. Rematando esse pensamento, (Morais, *et al*, 2005, p. 17) afirma que método pode ser compreendido também como “maneira determinada de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela”.

Não obstante, Freitas (2013) diz que a aprendizagem de todos ao mesmo tempo é mais importante que apenas a individual. A partir dessa afirmativa, questiona, então:

“Quantas correntes de pensamento não se projetaram argumentando que a responsabilidade pelos insucessos era da escola e de seus métodos antiquados e, em contrapartida, quantas não se contrapuseram a esse argumento devolvendo ao aluno a responsabilidade por seus passos e tropeços” (Freitas, 2013, p.32)?

O autor conclui, afirmando que a escola, por ser uma organização complexa, constitui seu tempo e modo de trabalho. Da mesma forma que é partindo da organização do tempo e do modo de fazer que a educação contrai, por sua vez, a configuração escolar. Assim delibera que o primeiro 'produto' da escola é o modo de fazer educação.

A conexão, organização e planejamento escolar e tempo pedagógico são a base para principiar e consolidar harmonicamente o autêntico aprendizado do estudante em todas as suas dimensões, haja vista que esse conjunto de atitudes escolares é o que solidifica o fazer educativo de forma prática, funcional e visando à eficácia, de forma que as afinidades cognitivas fundamentais para o desenvolvimento escolar tornem-se prioridade no ambiente escolar, principalmente no que tange à linguagem e conseqüentemente à alfabetização (Silva, I. C. V., 2016).

Quadros (2000) observa que estas relações estão ligadas francamente à competência do estudante em estabelecer as próprias ideias e pensamentos por meio de uma língua no relacionamento usual com os demais colegas e adultos. Dessa forma para a autora (2000, p.53), diz que a alfabetização dar-se-á a partir da descoberta da língua e relações estabelecidas por ela. Afirma, ainda que, “a riqueza de informação se torna fundamental. A interação comunicativa passa a apresentar

qualidade e quantidade viabilizando um processo educacional rico e complexo” (Quadros, 2000, p.53).

Por sua vez Oliveira (2002, p.4), compreende que a aprendizagem da língua escrita é um processo complexo que solicita táticas que vão além da decifração de letras e do simples fato de saber “falar” a língua. Tanto a língua falada como a escrita absorvem o que há no entorno de convivência das pessoas e assim não é difícil de serem criadas as gírias e hábitos em falar determinadas palavras ou expressões de formas que divergem da norma padrão da Língua Portuguesa. A questão não é falar “certo” ou “errado”, mas saber qual forma de fala utilizar, levando em consideração o contexto de comunicação, ou seja, saber adequar a sua fala às diferentes situações comunicativas.

Como o próprio Saussure (2002) afirma que o individual e o social são inerentes a linguagem, o que se torna impossível conceber um sem o outro. A esse lado social da linguagem Saussure chama de língua, e àquele individual chama de fala. A língua, homogênea por natureza, é uma instituição social que pertence a todos os falantes de determinada comunidade linguística. A fala, de natureza heterogênea, é individual e imprevisível. Enquanto a língua é dotada de ordem e sistematização, a fala é irredutível a uma pauta sistemática, pois os atos linguísticos não formam um sistema.

Durante muito tempo, o ensino de língua materna tem se centralizado nas regras da gramática tradicional, e, quando há a prática da comunicação, esta tem sido feita com base na norma padrão. Com o desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos, novas propostas de ensino foram sendo planejadas, tendo em vista a língua em uso. Dentre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de línguas, destaca-se o conceito de “competência comunicativa” (Mello, 1999, p. 452).

Travaglia (2002, p. 17) define competência comunicativa como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Já Brown (1994, p. 30) argumenta que a competência comunicativa é “uma reação a outros modelos que focalizaram atenção a formas gramaticais, a linguagem correta, a linguagem artificial, que não tem aplicação no mundo fora da sala de aula”.

No conceito de competência comunicativa que se alicerçou a abordagem comunicativa, cuja preocupação, segundo Leffa (1998, p. 226), é o uso de linguagem apropriada, adequada a situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. Sendo o objeto de estudo da Sociolinguística, a variação linguística é um conceito central nos materiais e na metodologia, que estão vinculados no método comunicativo (Richards e Rougers, 1998, p. 67).

Considerando, então, que as variedades linguísticas constituem uma realidade nas interações sociais, caberia às instituições de ensino trabalhar estas variedades para que o aluno possa ter acesso a elas e saber em quais contextos sociais pode ser utilizada cada variedade e não restringir o ensino de língua materna à norma padrão, como se esta fosse a única forma de legítima manifestação da língua. Conforme Wilkins (1972, p. 145), “o estudo das variedades linguísticas serviu em nos ajudar a decidir as prioridades do ensino de língua”.

Quanto ao ensino desta norma, Bagno (2003 p. 173) não hesita em sugerir que é preciso definir de maneira mais democrática qual deve ser a norma a ser apresentada na escola e urgente empreender uma crítica profunda desse padrão. Este autor ainda acrescenta:

“Se é verdade que o padrão linguístico será sempre um ideal, inatingível na prática em sua totalidade, também é verdade que a escola deveria se esforçar para que esse padrão absorvesse uma série de usos linguísticos novos, perfeitamente assimilados pelos falantes cultos, e já consagrados até na literatura dos melhores escritores. Isso reduziria o abismo que existe entre o padrão linguístico e o uso real da língua por parte dos falantes cultos” (2003, p.173-4).

Quando um aluno falante de alguma variedade não padrão chega à escola, trazendo a sua gramática natural adquirida na qualidade de falante e de ouvinte, com sua lógica de uso bastante diferente da língua ensinada pelos professores, esse aluno certamente sofre um choque cultural, pois é obrigado a assimilar conteúdos e a ler textos veiculados numa variedade de língua que não corresponde a sua variedade linguística, cotidiana, familiar.

Para Cagliari (2000),

“(...) a escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar... Em outras palavras, um se torna o aluno ‘certinho’ porque é falante do dialeto de prestígio, o outro é um aluno carente ‘burro’ porque é falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade” Cagliari (2000, p.82,83).

Segundo Bortoni (2005, p.13), “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência”, pois o domínio da escrita e o saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso, privilégios das classes dominantes, apresentando-se numa visão ideologicamente elitista, antidemocrática e excludente.

Nesse sentido constata-se que em nossa sociedade, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada, são

ainda mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética, moral e estética e diante dessas considerações o papel do professor é bastante complicado, pois são cobrados pela sociedade, principalmente pelos pais dos alunos, um ensino de gramática através de regras, de acordo com o mito número sete apresentado por Bagno³ (2007,p.62), afirmando que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Já Possenti (2000, p.17) afirma que “o papel da escola é ensinar a língua padrão” pois qualquer brasileiro tem o direito de adquirir determinado grau de domínio da leitura e escrita, para que possa participar das práticas sociais e compreendê-las. Coadunando-se com o exposto, Neves (2003) diz que:

“A escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão e de frouxidão, em conformidade com as situações de produção (...) que em nome da própria linguística, a escola de hoje negligencia”.

O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Há uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização linguística. Os PCN para Língua Portuguesa não discutem essa questão sobre a necessidade ou não de ensinar gramática, uma vez que o fracasso dessa forma tradicional de ensino tem sido evidente, a questão é para que, e como ensiná-la.

Para ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe apenas uma única forma “CERTA” de falar - a que reflete a escrita - eo de que a escrita é o espelho da fala e, assim sendo, seria preciso “consertar” a fala do aluno para impedir que ele escrevesse errado. “A escola, como espelho da sociedade, não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da realidade” (Cagliari, 2000, p.82, 83).

Essas duas crenças resultam em uma destruição da cultura do aluno que, além de desvalorizar sua forma de falar, tratando a sua comunidade como se fosse composta por pessoas linguisticamente incapazes, mostra desconhecimento de que a escrita de uma língua não precisa necessariamente corresponder totalmente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles possa ter em um momento histórico.

As pessoas fazem uso da fala de acordo com o seu interlocutor e com a situação comunicativa, adaptando o seu discurso de tal forma para que esse seja compreendido. Diante disso é fundamental que a escola tome consciência e por sua

³ No livro de Bagno (2007), o primeiro capítulo A MITOLOGIA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO, defende que existem oito “mitos” que aquiescem o preconceito linguístico no Brasil.

vez conscientize os alunos das diferenças existentes na língua e das várias opções de uso que poderá fazer, ou seja, podemos dizer a mesma coisa de maneiras diferentes.

A aprendizagem deve ser solidificada na escola e mais designadamente através da metodologia meticulosamente planejada e apresentada em sala de aula. Velar pelo movimento e pela cadência do trabalho é uma empreitada que conduz o professor a atuar de modo a (arriscar-se) conduzir a todos os alunos num mesmo caminho para a execução de qualquer tarefa.

É importante observar que o falante altera o registro de sua fala em decorrência do meio que está empregando para transmitir sua mensagem. Ninguém se serve da língua na sua forma escrita da mesma maneira que o faz quando a utiliza em sua forma oral, ou seja, não escrevemos do mesmo modo que falamos. Além do mais, há, na linguagem oral, a presença de elementos supragmentais (expressão facial, gestos, inflexão de voz, etc.) que não estão presentes na linguagem escrita.

“(...) existe uma tendência muito forte na escola a querer obrigar o aluno a pronunciar a língua do jeito que se ‘escreve’ como se essa fosse a maneira ‘certa’ de aprender o português. (...) eu digo ao meu aluno que ele pode falar menino ou *minino*, bonito ou *bunito*, mais que só pode escrever BONITO e MENINO, porque é preciso uma ortografia única para toda língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito. (...) corrijam o que está inadequado, o que está ambíguo ou confuso: corrijam a escrita, mas não corrijam o que é espontâneo, natural, harmonioso e saboroso na fala(...)” (Bagno, 2003, p.104,106).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa (PCN, 2001, p. 23), assegura que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Acede que a linguagem é determinada, tanto numa conversa entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou a redigir uma carta, existindo dessa forma diferentes práticas sociais de linguagem. Nada obstante, esclarece que os assuntos tratados em conversas atualmente são diferentes das que ocorriam em tempos atrás, tanto em relação ao assunto quanto à forma de falar. Da mesma maneira que essas conversas podem ser caracterizadas também pelo público que a registra, dependendo assim, de acordo com esses PCN's (2001, p.24) “da situação comunicativa, bem como do conhecimento linguístico, quanto em relação ao assunto em pauta”.

“Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos

pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e si mesmas” (PCN, 2001, p. 24).

É nesse enfoque que os PCN's percorrem a linguagem verbal como a possibilidade de o ser humano fazer uma reprodução da realidade em seu entorno partindo do momento em que é apreendida, permitindo dessa forma, não somente (2001, p.25) “a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas”.

Para esses autores, é uma ilusão achar que podemos abarcar a língua em sua totalidade. Ilusão maior, porém, é querer domar a língua, estancar sua dinâmica, fixá-la num monumento pétreo. Isso não significa que devemos desistir de estudá-la cientificamente. Quanto mais a compreendermos, mais compreenderemos a nós mesmos, seres de linguagem que somos.

CAPÍTULO IV – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO DO ESTUDO

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO DO ESTUDO

Esta pesquisa teve início, fundamentando-se em teóricos dentro das categorias “Variedade Linguística”, “Cultura da Escola”, “Práticas Pedagógicas no Ensino de Língua Portuguesa” e tendo como ponto de partida o questionamento: Como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa?

De acordo com Minayo (2009, p.14) “entendemos como metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Incluindo-se à mesma o método, as técnicas de concepções teóricas sobre abordagem e a criatividade do pesquisador articulados entre si, acrescenta-se também que a pesquisa científica apresenta um ciclo que não se abre para novos questionamentos, a partir do conhecimento gerado em toda pesquisa.

Laville e Dione (1999, p.11) afirma que "o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma" e ainda diz que “é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos”.

Neste trabalho, primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, abordando aspectos relacionados ao tema proposto.

“(...) a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto. Ela se caracteriza pela identificação e análise de dados escritos em livros, artigos de revistas e outros. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (Gil, 2002, p.32).

Após o levantamento do material teórico, partimos para a pesquisa de campo. A escolha da metodologia, bem como do instrumental, fundamentou-se no modelo de pesquisa quanti-qualitativa, já que, segundo Baptista (2000, p.22) “o objeto não é um modelo dado inerte e neutro, mas sim, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Este método de pesquisa requer, todavia, atenção especial a alguns aspectos como, por exemplo, o trabalho de coletar os dados e descrevê-los, que é totalmente individual, devendo ser realizado pelo pesquisador que foi a campo, que interagiu e observou o objeto a ser estudado. Além disso, a coleta e a descrição dos dados em uma pesquisa qualitativa requerem muita atenção, pois, em sua maioria constituem-se de dados subjetivos das relações sociais. Para se chegar a esse processo inicia-se a pesquisa pelo levantamento bibliográfico.

O processo metodológico desta pesquisa foi modelado partindo de uma abordagem quali-quantitativa e tendo como elementos para obtenção de dados, entrevista semiestruturada e questionário.

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa.

4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear as situações de ruído dentro da escola resultante da variedade linguística;
- Conhecer as formas adotadas pelos educadores em sua prática pedagógica para ultrapassarem as dificuldades de comunicação decorrente da variedade linguística;
- Identificar o tratamento dado a variedade linguística pelos professores no ensino da Língua Portuguesa.

4.2. TIPO DE PESQUISA

Quando se trata de pesquisa e/ou metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar de esses termos serem usualmente difundidos no meio acadêmico, de acordo com Severino (2007) não se pode aludir-se a uma modalidade de investigação individualmente. É preferível expressar-se como abordagem qualitativa ou abordagem quantitativa, haja vista que, com essas denominações, cita-se grupos de metodologias, abrangendo, eventualmente, diferentes menções epistemológicas.

Essa investigação efetivou-se nos parâmetros da metodologia quali-quantitativa, buscando assim, alcançar os objetivos geral e específicos propostos nesta dissertação, bem como responder a questão de partida, base para este trabalho.

Sobre a junção dessas duas abordagens, Moresi (2003, p.72-73) afirma que:

“As pesquisas quantitativas e qualitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não necessariamente polos opostos. De fato, elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente em estudos mistos, para fornecer mais informações do que poderia se obter utilizando um dos métodos isoladamente”.

4.2.1. ABORDAGEM QUALITATIVA

A escolha do enfoque quanti-qualitativo dessa investigação justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender a concepção do professor de Língua Portuguesa no tratamento à variedade linguística em sua prática pedagógica. Ela é considerada um método de estudo que integra análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Isto possibilita melhor compreensão do tema investigado, e facilita a interpretação dos dados obtidos (Silva; Menezes, 2001).

Richardddson (1999, p.80) menciona que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Ressalta também que podem “contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Sobre outra ótica, Minayo (2008, p.57) afirma que o método qualitativo

“é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Já para Rescher (1973, apud, Santos Filho, 2013), no enfoque qualitativo, o pesquisador defende um discurso legítimo, autêntico, produto do cotidiano do elemento pesquisado, seguindo dessa forma, um caráter realista do fato em pesquisa,

Taylor e Bogdan (1984, apud, Santos Filho, 2013), por sua vez, assente que o objetivo da pesquisa qualitativa recusa a probabilidade de descoberta de leis sociais preocupando-se, tão somente, com a compreensão ou interpretação do acontecimento social, baseando-se nos pontos de vista dos atores por intermédio da participação em suas vidas. Assim, pode-se afirmar que focaliza "a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o 'como'" (Santos Filho, 2013, p.42).

Conforme Minayo (1999, pp. 2-22), o enfoque da pesquisa qualitativa objeta questões características específicas. Para este autor:

“Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Desta feita, a autora incentiva a apreciação dos materiais recolhidos no transcorrer da investigação profunda e imparcialmente, bem como outros elementos

entendidos nas entrelinhas ressaltadas no discurso do entrevistado e que, assim, possam estar ocultas no contexto. Ainda tratando da abordagem desse método, Santos Filho (2013, p. 43) afirma:

“Na pesquisa qualitativa, opta pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente”.

Bicudo (2011, p. 14), por sua vez, diz que, "o qualitativo da pesquisa informa que se está buscando trabalhar com qualidades de dados à espera de análises" e adiante (2011, p. 18) inquirir e concluir:

“A pesquisa qualitativa, como o nome já indica, trabalha com a qualidade. Qualidade do quê? Do objeto/observado, fenômeno/percebido? Com estas formulações estamos apontando pares que já anunciam posturas em relação ao modo de se tomar um ou outro par para investigação”.

Essa característica mencionada por Bicudo (2011) é intrínseca dos sujeitos, de seus caracteres, das circunstâncias que acontecem no habitual, bem como da cultura do espaço em que convive, necessitando ser então, revelada na pesquisa para julgamento e diagnóstico.

4.2.2. ABORDAGEM QUANTITATIVA

Diferente da pesquisa qualitativa, a abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Esse procedimento não é tão profundo na busca do conhecimento da realidade dos fenômenos, uma vez que se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos.

Richardson (1999, p. 70) afirma que a abordagem quantitativa

“caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc”.

Embora os dois tipos de enfoque apresentem propostas distintas, alguns pesquisadores defendem a construção de uma forma de abordagem que associe aspectos positivos de ambos os enfoques, já que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa apresentam importância e significância metodológicas (Demo, 1996).

Segundo Santos Filho (2013, p.:37), parafraseando Kerlinger (1973), “sem o recurso da quantificação, a pesquisa qualitativa não produz generalizações para se construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes adequados de validade e fidedignidade”.

A pesquisa quantitativa procura elucidar as razões das variações nos acontecimentos sociais, sobretudo a partir de medida objetiva e análise quantitativa. Sua finalidade principal é o prognóstico, a testagem de pressuposições e a generalização. Santos Filho (2013, p.; 42) explica que:

“Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o ‘porquê’, na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o ‘como’”.

Esse autor, ainda diz que na pesquisa quantitativa, prevalece-se o método dedutivo (da teoria dos dados), as acepções “predeterminadas” e “operacionalizadas”, a “postura nacionalista”, a exatidão partindo do conceito e da “manipulação estatística, a medida de variáveis, a análise de componentes” (2013, p.; 43). Ele ainda consente que a pesquisa qualitativa, utiliza-se do “método indutivo (dos dados para a teoria)”, por sentidos que abrangem a ação e nela se consolidam, pela percepção e capacidade criadora no decorrer da metodologia utilizada na pesquisa, por intermédio de conceitos que se apontam com acesso a características e semelhanças, pela composição holística e apreciação comparativa e ainda por um pequeno padrão indicado por meio de uma seleção.

O pesquisador quantitativo ideal, segundo Firestone (1987) *apud* Santos Filho (2013, p.:43), distancia-se do fato pesquisado a fim de evitar vieses. Já o pesquisador qualitativo imerge-se no fenômeno de interesse.

“A relativização das técnicas quantitativas ou qualitativas em relação a um conjunto maior, sem dúvida, ajudará a compreender sua dimensão no conjunto dos elementos da pesquisa e a revelar suas limitações detal maneira que, para serem consideradas como opções na definição de alternativas de investigação ou como modelos científicos, precisam ser articuladas a outros elementos mais complexos” (Gamboia, 2013, p. 87).

Em suma, para ir além do dualismo quantidade-qualidade, é imprescindível relativizar o calibre técnico fixando-se na totalidade da investigação, dando-lhe sentido e tomando-a como elemento organizado do processo de pesquisa.

4.3. LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola do espaço urbano que contempla o Ensino Fundamental I (séries iniciais 1º ao 5º ano) e fundamental II (Séries finais 6º ao 9º ano) em Garanhuns, município do Estado de Pernambuco - Brasil. Este, pertence à Mesorregião do Agreste Pernambucano distando cerca de 228 km da capital pernambucana, Recife. Ocupa uma área de 458,550 km², sendo 7,11 km² formando o perímetro urbano 451,44 km² formando a zona rural. Com uma população de aproximadamente 135.138 (cento e trinta e cinco mil, cento e trinta e oito) habitantes segundo o IBGE, sendo o nono maior município pernambucano do interior do estado e o segundo maior da região do agreste Pernambucano.

Figura 1. Brasil, Regiões, Estados e Distrito Federal



Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

Figura 2. Pernambuco e localização de Garanhuns



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)

A escola pesquisada possui em sua estrutura física 11 (onze) salas de aula, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de leitura, 2 (dois) banheiros, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala dos professores. Na gestão da escola atuam 1 (uma) gestora, 1 (uma) coordenadora, 1 (uma) secretária, auxiliares administrativos, serviços gerais, agentes de disciplina. Seu corpo docente é formado por 27 (vinte e sete) professores do fundamental II, 5 (cinco) professores dos fundamental I e 2 (duas) educadoras de apoio. A escola está inserida em uma comunidade de baixa condição socioeconômica e atende cerca de 175 (cento e setenta e cinco) alunos no Ensino Fundamental I e 483 (quatrocentas e oitenta e três) no Ensino Fundamental II neste ano.

4.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta investigação os sujeitos representam o universo da escola em estudo. Nesta perspectiva participaram da pesquisa 7 (sete) professoras de Língua Portuguesa e 150 (cento e cinquenta) estudantes lotados na citada escola.

A pesquisa segue as orientações teórico-metodológicas da teoria da variação, ou Sociolinguística Laboviana de análise linguística, cujo precursor é o linguista William Labov. De acordo com Mollica (2004, p.14) “esta é a linha adotada, em função de ser considerada teoricamente coerente e metodologicamente eficaz para a descrição da língua em uso numa perspectiva sociolinguística.”

De caráter social, uma vez que é baseada no estudo de uma categoria profissional, os professores de Língua Portuguesa, e que pretende abordar qual a concepção que estes têm no tocante ao tratamento da variedade linguística no ensino, pensamos em adotar a forma de abordagem mais adequada ao objetivo desse trabalho, quanto a isso nos esclarece Bell (2008), quando diz:

“Classificar uma abordagem como etnográfica, qualitativa, experimental, ou seja, o que for não significa que, uma vez selecionada uma abordagem, o pesquisador não possa se afastar dos métodos normalmente associados ao estilo. Mas entender as principais vantagens e desvantagens de cada abordagem pode ajudá-lo a escolher a metodologia mais apropriada para a tarefa que tem pela frente” (Bell, 2008, p.28).

Um dos critérios para a escolha dos professores a serem pesquisados foi estar lecionando, dentre outras matérias, Língua Portuguesa e se dispor a participar da pesquisa. Já os critérios de escolha dos estudantes foram: estar estudando na escola pesquisada; estar cursando a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II; ter sido sorteado entre os 31% dos estudantes que compõem a amostra do universo da pesquisa e se predispor a participar da mesma.

4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de desenvolver a apreciação dos aspectos sociolinguísticos dos sujeitos, professores e estudantes da escola *lôcus* desta pesquisa, foram empregados como objetos de coleta de dados, as técnicas da entrevista, para os docentes e do questionário, para os discentes.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, Laville & Dionne (1999), assentem que auxiliam o processo, tendo em vista o fenômeno investigado, afirmando que, nesse sentido, “o pesquisador poderá observá-lo ou questioná-lo”, dependendo “dos objetivos a serem atingidos e do universo da pesquisa a ser explorado” (Laville & Dionne, 1999, p.177).

4.5.1. TÉCNICA DA ENTREVISTA

Assim a entrevista é perpetrada com o desígnio de que o pesquisador adquira elementos informativos dos entrevistados de acordo com o mérito da pesquisa, onde, afora o discurso formal expresso nas respostas dadas, pode-se intuir também com sentimentos/emoções expressos pelos sujeitos que compõem este diálogo.

Esse artifício de coleta de dados é estimado uma das ferramentas fundamentais utilizadas nas investigações das ciências sociais, cumprindo-se importante papel nos estudos científicos/acadêmicos. A esse respeito, Lüdke e André

(1986, p.34) destacam, por sua vez, que essa técnica “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Com enfoque qualitativo transforma-se quanto à condição de estruturação, a partir da entrevista semiestruturada, incidindo pela parcialmente estruturada até às entrevistas não estruturadas. Sobre esses três tipos de entrevistas, Laville & Dionne (1999, pp.188 e 190), explicam:

- a) “Entrevista semiestruturada: série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento;
- b) Entrevista parcialmente estruturada: são entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto a retirada eventual de algumas perguntas, a ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas;
- c) Entrevistas não estruturadas ou completamente abertas: são aquelas na qual entrevistador apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor”.

Desta feita, elegemos, então, o trabalho com entrevista semiestruturada por mostrar-se a mais apropriada ao contexto em estudo e ainda por demonstrar maior segurança ao pesquisador, tendo em vista que, havendo a necessidade, este pode adicionar uma questão repentina e se as respostas não estiverem sendo inteiramente compreendidas pelo(a) entrevistador(a), este sentir-se-á franqueado à compor novas indagações, buscando assim, respostas mais esclarecedoras, sendo os tipos de entrevistas elencados anteriormente por Laville & Dionne (1999) totalmente aplicáveis numa pesquisa educacional.

“É necessário que haja uma relação de confiança entre o entrevistador e os participantes, visto que, é por meio da verbalização, que podem surgir elementos essenciais que sirvam de mote para responder às questões da investigação e assim, atingir os objetivos propostos” (Silva, 2016, p.: 103).

Para Fraser & Gondim (2004) a entrevista poderia ser acentuada, nos seus mais variáveis argumentos, quanto uma metodologia que apreende a percepção e a experiência pessoal de cada situação particularmente, na qual seria plausível entender os juízos de valor de um sujeito ante um fato, e ainda sobre o seu posicionamento frente aos acontecimentos que ocorrem cotidianamente e suas relações com o seu ambiente.

Em presença destas exposições, entende-se que esta técnica permite o favorecimento das inclusões intersubjetivas entre o entrevistador e o entrevistado, visto que no diálogo direto não há apenas uma elocução puramente falada em consideração, existe ainda a visão de variados tipos de linguagem nela contidos, tendo em vista que subsídios não verbais nascem como artifícios da língua admitindo uma certa ressalva sobre a estrutura e norteadores da pesquisa qualitativa.

De acordo com Cunha (1982), a entrevista possui algumas vantagens e desvantagens, a saber:

Vantagens: 1) permite a relação direta com o entrevistado, admitindo apreender suas reações, emoções, tradições, etc. oferecendo maior credibilidade aos dados coletados; 2) por ser uma metodologia em que permite visualizar as feições da pessoa entrevistada torna-se provável que o entrevistador ilustre alguma questão ou terminologia não compreendida pelo entrevistado ou, mais ainda, que o entrevistador peça detalhes de respostas quando são percebidos episódios significativos ou novos.

Desvantagens: Segundo Pardinás (1973), *apud*, Cunha (1982), decorre da probabilidade de haver dúplice distorção, tanto uma derivada do entrevistador, e outra do entrevistado. Partindo do entrevistado pode ocorrer recusa em responder as interrogações ou antes, de participar da entrevista; dar informações de acontecimentos e experiências com muitas alterações ou mesmo esquecimento de detalhes. Já o entrevistador que por possuir refinamento acadêmico está propenso a utilizar palavras ou terminologia distante ou com significados desconhecidos pelo entrevistado; 1) ainda assim, o entrevistador pode, involuntariamente, dar opiniões sobre alguns tópicos, e mesmo sem querer, afetar as respostas do entrevistado; 2) deve estabelecer entre o entrevistador e o entrevistado, um *rapport*⁴, visto que é necessário que o entrevistador ganhe a confiança da pessoa que está contribuindo com a pesquisa, objetivando dessa forma que suas respostas apresentem um grande

confiabilidade; 3) e ainda custa mais caro do que o questionário, tendo em vista a necessidade de treinamento dos entrevistadores, e demanda maior tempo do entrevistador e do entrevistado.

As entrevistas foram agendadas previamente nas Escolas Campo de Investigação e registradas com o uso de um aparelho móvel celular com a autorização de todos os sujeitos da pesquisa.

Para a efetivação das entrevistas foi realizado e apresentado um roteiro com questões dividido da seguinte forma:

⁴ *Rapport* - é a capacidade de entrar no mundo de alguém, fazê-lo sentir que você o entende e que vocês têm um forte laço em comum.

Quadro 1. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos sujeitos da pesquisa (docentes)

Q1	Identificação do(a) Entrevistado(a)
Q2	O papel do professor no ensino da Língua Portuguesa
Q3	Concepção dos professores acerca da variedade linguística
Q4	Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico
Q5	Professores e seu papel na construção da competência comunicativa
Q6	Implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua
Q7	A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística

Entrevistas realizadas em 2017.

Realizadas as entrevistas e questionários, as primeiras foram gravadas e posteriormente transcritas (apêndices IV a XIII).

4.5.2. TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO

De acordo com Severino (2007, p.: 125), questionário é o conjunto de questões ordenadas, as quais se propõem a apanhar dados escritos por parte dos sujeitos pesquisados, objetivando apreciar o conceito dos mesmos sobre os assuntos em estudo. “As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos” e ainda “devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas”.

Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

A proposta de questionário busca controlar diversas informações referentes à comunidade de fala na qual está inserida. Segundo Labov (2008, p.31):

“Um questionário acerca de juízos de valor é importante para explorar a orientação social do informante (...), onde as respostas às perguntas frequentemente propiciam uma rica coleta das formas regionais e variantes emocionalmente marcadas e não marcadas”.

Por ser um dos instrumentos de coleta mais empregados na elaboração de pesquisas científicas de esfera socioeducacional, o seu uso se justifica sobretudo pela versatilidade em sua aplicação nos mais diferentes universos se também pela possibilidade de ajustar, na sua composição, subsídios capazes de proporcionar

múltiplas informações concomitantemente, de acordo com a sua forma de elaboração e aplicação (Laville & Dionne, 1999).

Ainda sobre sua versatilidade, Quivy (2005), retrata o questionário um instrumento de coleta de dados que atende, utilizando-se apenas um documento, recolher informações dos sujeitos acerca de seus conceitos, emoções, opiniões, planos, origem social, religiosa e cultural, educacional e financeira, impetrando com precisão e riqueza de detalhes.

Cunha (1982) chama a atenção para as vantagens e desvantagens do questionário que precisam ser consideradas em um trabalho científico. São elas:

Vantagens: 1) é uma técnica de obtenção rápida, haja vista que é determinada uma data para a devolução dos questionários preenchidos; 2) é mais barata que a entrevista, por exemplo; 3) pode-se atingir, ao mesmo tempo, uma grande população dispersa em um grande espaço geográfico; 4) proporciona maior grau de liberdade e tempo ao entrevistado, ao mesmo tempo que não é constrangido pela presença do entrevistador; 5) há a probabilidade de incidirem menos distorções, desde que não sofra a influência ou pressão do pesquisador.

Desvantagens: 1) existe a dificuldade de esclarecer possíveis dúvidas decorrentes de perguntas ambíguas, tendo em vista a distância do pesquisador; 2) Pode acontecer de os respondentes, por falta de tempo ou de motivação, deixarem de responder e/ou devolver o questionário; 3) Alguns questionários, por não serem devolvidos a tempo para a tabulação podem deixar de constar no total já preestabelecido pelo pesquisador; 4) é difícil saber se a resposta foi espontânea e/ou se sofreu influência de outros; 5) partindo do fato de o respondente ter acesso a todas as perguntas, ele pode apreciar com antecipação todo o conteúdo do questionário, e assim direcionar suas respostas.

A escolha do questionário como uma das ferramentas de coleta para esta pesquisa foi materializada após verificação sobre procedimentos de coletas de dados em pesquisas científicas e confirmado que, juntamente com a entrevista, ambas responderiam à questão de partida desta dissertação e assim, seriam alcançados todos os objetivos prescritos neste trabalho.

Quadro 2. Descrição das variáveis do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa (discentes)

Q1	Caracterização do perfil pessoal dos alunos avaliados
Q2	Fatores relacionados ao estudo da Língua Portuguesa
Q3	Fatores relacionados à percepção do aluno acerca do ensino
Q4	Fatores relacionados à expectativa acerca do ensino da Língua Portuguesa
Q5	Caracterização do conhecimento do aluno acerca da variedade linguística
Q6	Fatores relacionados ao preconceito linguístico
Q7	Fatores relacionados à percepção sobre a aplicabilidade da Língua Portuguesa

Questionário aplicado em 2017.

Os questionários foram entregues aos estudantes, sujeitos desta pesquisa e após, foi feito o tratamento-estatístico dos dados para posteriormente realizar a análise.

4.6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Com relação aos procedimentos da pesquisa, primeiramente entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns/PE a fim de solicitar a devida autorização deste órgão para iniciar o procedimento de investigação na escola campo de estudo.

Com o intuito de explicar acerca da pesquisa que seria desenvolvida na escola, adiante foi realizada uma reunião com a gestora da unidade de ensino buscando-se apresentar os objetivos da pesquisa e quais seriam as modalidades de investigação, a metodologia adotada, bem como, esclarecimento das dúvidas sobre a realização da pesquisa, da mesma forma que foi assegurado total sigilo das respostas e do anonimato dos sujeitos a serem pesquisados. Essa fase deu-se com a entrega de um ofício contendo uma carta-convite e solicitação para agendamento de data e horário para a materialização da investigação foco desta pesquisa nas quais seriam utilizadas as já citadas técnicas de coleta de dados, denominadas:

- Entrevistas, com os professores (Apêndice II);
- Questionários, aplicados com os estudantes (apêndice III).

As primeiras foram gravadas, posteriormente transcritas nesta dissertação (apêndices IV a XIII) e analisadas qualitativamente e os questionários entregues aos estudantes, sujeitos desta pesquisa, após a devolutiva desses, foi feito o tratamento estatístico dos dados para posteriormente a realização da análise.

4.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos após os procedimentos de coleta com as entrevistas e com os questionários, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Para a entrevista: Análise do Discurso (AD) e a partir deste, observados e analisados: Condições de Produção do Discurso; Interdiscurso; O Dito/O Silenciado; Formações Discursivas;
- Para o questionário: Foi utilizado o software SPSS e além deste, a análise dos dados estatísticos realizada pela pesquisadora desta dissertação.

4.7.1. ENTREVISTA: ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Na análise de dados coletados através das entrevistas, utilizou-se o método da Análise do Discurso (AD). Sobre o discurso, primeiramente, procurou-se fazer distinção entre seu sentido popular e a designação científica que a Análise do Discurso lhe atribui. De acordo com Fernandes (2005, p. 19-20),

“Discurso, como uma palavra corrente no cotidiano da Língua Portuguesa, é constantemente utilizada para efetuar referência a pronunciamentos políticos, a um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados, a um pronunciamento marcado por eloquência, a uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes contextos sociais”.

O objetivo da Análise do Discurso é encontrar o ponto em que a inscrição ideológica revele os efeitos de sentidos, ou seja, transponha os limites da literalidade linguística e encontre as condições sócio-históricas de produção do que se enuncia.

“Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam” (Fernandes, 2005, p. 22-23).

A Análise do Discurso apreende, portanto, o aspecto pragmático da linguagem e sublinha, nesse processo, o social e o histórico. Permitindo-nos, assim, trabalhar em busca dos processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isto implica o reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem que não nos permite pensar na existência de um sentido literal, já posto e, nem mesmo que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Ela não debate a língua, não contesta a gramática,

mesmo constituindo seu interesse. Acerca-se essencialmente do discurso, ou seja, “a fala e seu contexto” (Minayo, 2008, p. 301). Orlandi (1999, p.15) lembra que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Orlandi ainda revela que,

“a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (1999, p.16).

Haja vista a magnitude da linguagem, existem variadas formas de estudá-la. Uma das formas é dirigir a atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais ou, linguística; ou como normas de bem falar, por exemplo, e eis a gramática normativa.

Segundo Orlandi (1999, p. 15):

“A própria palavra gramática como a palavra língua podem significar coisas muito diferentes, por isso as gramáticas e a maneira de se estudar a língua são diferentes em diferentes épocas, em distintas tendências e em autores diversos”.

As entrevistas foram realizadas partindo da triagem do *corpus* do discurso, incluído pelas múltiplas conexões dos textos discursivos, as quais foram selecionadas partindo da harmonia com os objetivos desta pesquisa, passando-se assim à “interpretação” (Orlandi, 1999) dos significados das falas dos sujeitos levando-se considerando-se as condições de produção do discurso, o interdiscurso, o dito e o silenciado.

À primeira fase da análise buscou-se compreender as condições de produção do discurso ao confrontar a locução e o que estava a seu entorno, tendo em vista que a circunstância em que o discurso é emitido pode oferecer sinais que distingam e determinem o tipo de discurso.

As condições de produção do discurso envolvem fundamentalmente os sujeitos e a circunstância vivenciada. Orlandi (1999, p. 30), ilustra que:

“podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Seguidamente, desconsiderou-se a relação entre os discursos, situação a qual tem seu papel de evidência, quando, partindo de suas particularidades é tratada como

interdiscurso, ou seja, após um processo de “esquecimento do discurso anterior”, outro discurso com novos significados pode surgir, entretanto partindo dos mesmos conceitos.

Sobre isso, Orlandi (1999, p.31) defende que, “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Trata-se do que já foi dito antes, ou seja, podendo ser chamado então de “memória discursiva”: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já-dito”.

“É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apague na memória, para que, passando para o “anonimato” possa fazer sentido em minhas palavras” (Orlandi, 1999, p.33).

Este teórico confirma que, tudo o que já foi dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, inclusive em tempos muito longínquos, traz consequência sobre o que é dito no agora. Durante a análise do discurso procurou-se dar atenção ao discurso que tinha sido dito buscando corroborar o silenciado, o oculto, tudo o que manifestava-se nos gestos, nas interrupções das falas, visto que, também deve ser analisado o que não está sendo dito, ou ainda, o que não pode ser dito, etc., considerando-se que tudo pode ser relevante para a ocasião expressiva do momento da entrevista, portanto, não apenas o que foi dito.

“Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise” (Orlandi, 1999, p. 85).

Este autor (1999), ainda diz que o silêncio também é uma outra forma de se trabalhar o não-dito na análise de discurso e que este pode ser pensado como a respiração da definição, lugar de regresso, indispensável para que o sentido faça sentido: “silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro” (p. 83).

A partir dessa primeira fase os textos foram organizados para a obtenção das Formações Discursivas (FD), as quais representam os agrupamentos dos excertos de depoimentos, compondo assim, um ambiente distinto onde as definições semelhantes insurgem dos discursos aptos para a análise.

4.7.2. QUESTIONÁRIO: ANÁLISE DOS DADOS ESTATÍSTICOS

Para análise dos dados foi construído um banco no programa software SPSS onde também foi realizada a análise. Para avaliar o perfil pessoal dos alunos, os fatores relacionados ao estudo da Língua Portuguesa, a percepção dos alunos acerca do ensino do Português, a expectativa do aluno para a disciplina de Língua Portuguesa, o conhecimento do aluno sobre a variabilidade linguística, os preconceitos linguísticos sofridos pelos alunos e a percepção deles sobre a aplicabilidade da Língua Portuguesa. Foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Ainda, foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção a fim de avaliar as diferenças percentuais nos níveis dos fatores avaliados. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUALITATIVA

As formações discursivas (FD) apresentadas a seguir representam o resultado do discurso de 7 (sete) professoras da escola pesquisada. Após a obtenção dos áudios gravados das entrevistas realizadas com as docentes da escola *lócus* desta pesquisa, as entrevistas foram transcritas em formato fidedigno, em busca de decifrar o sentido dado pelas profissionais entrevistadas e enfim, alcançar a análise do discurso de forma coesa.

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa consiste em “Analisar como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa”, os resultados do discurso foram agrupados em 7 (sete) Formações Discursivas (FD) a fim de alcançar este objetivo, bem como os objetivos específicos desta dissertação. São elas: FD1: Identificação do(a) Entrevistado(a); FD2: O papel do professor no ensino da Língua Portuguesa; FD3: Concepção dos professores acerca da variedade linguística; FD4: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico; FD5: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa; FD6: Implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua e FD7: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística.

Sobre formação discursiva, dentro da Análise de Discurso, Orlandi, (1999, p. 39) afiança que a mesma "permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso".

Este autor ainda diz que:

“As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. Já "o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória” (1999, p. 43).

Por meio das Formações Discursivas pode-se compreender que as expressões utilizadas não são totalmente claras e em todos os momentos e essa falta de clareza no contexto dos discursos constituem múltiplos significados, os quais são consequentes das configurações de produção do discurso dos sujeitos.

FD: IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevista realizada com as 7 (sete) professoras permitiu que fosse estabelecido um perfil de cada uma. As questões foram agrupada sem idade, gênero, tempo de formação e tempo de função na Formação Discursiva (FD1): Identidade pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.

As docentes serão representadas por siglas de acordo com a função que exercem na escola, com o desígnio de promover a apresentação dos resultados trazendo em sigilo os discursos das entrevistadas.

Na tabela abaixo observa-se que todas as profissionais são do gênero feminino, visto que nesta escola o quadro de profissionais docentes é predominantemente de mulheres em sua maioria. A idade, o tempo de formação profissional e o tempo de atuação na função diferem em todos os sujeitos, contudo, apenas quatro profissionais atuam nesta profissão há apenas dois anos ou menos.

Quadro 3. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa

Profissional	Sigla	Idade	Gênero	Tempo de Formação	Tempo de Atuação
Professora 1	P-1	31	F	10 anos	10 anos
Professora 2	P-2	30	F	1 ano e 6 meses	1 ano
Professora 3	P-3	31	F	9 anos	10 anos
Professora 4	P-4	43	F	10 anos	15 anos
Professora 5	P-5	33	F	8 anos	6 meses
Professora 6	P-6	34	F	4 anos	2 anos
Professora 7	P-7	29	F	4 anos	1 ano

Fonte: Entrevistas realizadas em 2017 (Anexos de IV a XIII).

FD: O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA LÍNGUA

Nos discursos analisados observou-se coerência nas falas dos professores no que discorre ao seu papel no ensino da Língua Portuguesa, deixando claro a conscientização de que a fala difere da escrita, a primeira remete ao uso social, a segunda há uma exigência de monitoração, de adequação a situação. Assim como proposto no relato da **P4**,

“O papel do professor no ensino da língua é antes de tudo valorizar a língua materna que o aluno traz à sala de aula, mostrar a ele que a fala, o enunciado que ele traz precisa ser

valorizado porque faz parte da situação comunicativa que ele vive em sua casa, em seu meio, em sua comunidade”.

Contudo, a variedade padrão é parte da Língua Portuguesa em sua totalidade e não a ensinar seria mais uma forma de exclusão. Além de suas propriedades gramaticais, a língua também apresenta propriedades comunicativo-sociais, por isso a gramática não pode ser o único componente da língua a definir a construção de, por exemplo, um texto oral ou escrito. Eis um dos grandes equívocos que permeiam o universo escolar do professor de Língua Portuguesa, “Ensinar gramática ou estudar língua?”

No final de seu discurso a **P3** menciona “Apesar de empregarmos a gramática normativa por vezes nos detemos a questão da escrita nos esquecendo da oralidade” Este pensamento denota um sentido alinhado ao que propõe Geraldi (2002, p.71) “O ensino tradicional de Língua Portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua.”

Nos discursos **P2** “Que a gramática não se baseia nos usos reais da língua (...)”, **P6** “Acho que a gramática normativa é repleta de regras que não se usa (...)” e **P7** “Que a gramática cumpre o seu papel de estabelecer as regras(...)”. Observamos uma plena consciência da gramática como uma das partes integrantes da língua, responsável pela regularização da mesma, mas não a própria, estão intimamente ligadas, ambas andam juntas, uma complementa a outra.

Sendo assim “(...) restringir-se, pois a sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações”. (Antunes, 2007, p.41). Esta abordagem que perpassa a concepção de gramática como um meio e não fim no ensino da língua nos remete à uma prática que busca atender às orientações propostos pelos PCN's onde, o professor deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno. Concepção que encontramos no depoimento da **P5** “Penso que, como professora, deve-se explorar a ideia de que a língua se manifesta de forma diversa, de acordo com o meio, o contexto, e que existe um porquê de se escrever de uma forma e falar de outra.

Os PCN's reforçam que, no ensino fundamental, os estudantes devem aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar a variedade-padrão mais próxima da escrita.

FD: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA

Como defende Mattos e Silva,

“No processo de ensino da língua materna, trabalhar-se com as variantes conviventes, no mesmo nível de igualdade e de interesse, sabendo explicá-las, sem escamotear para os alunos as avaliações sociais para cada uma delas, é um caminho fundamental. A meu ver é uma das formas de começar a transformar a sociedade discriminadora em que vivemos, uma vez que sabemos que, nela, as variantes linguísticas desempenham papel de profunda e complexa significação” (2003, p. 51).

Ao estudar a língua e suas variações, estuda-se também a capacidade que o homem possui para intermediar suas relações sociais e como o falante realiza as escolhas de qual forma de linguagem pode e deve utilizar em determinadas situações sociais. Ao possuir este poder de seleção das variações linguísticas, o falante pode inserir-se em meios sociais diversos e filiar-se a grupos específicos, reforçando suas características identitárias ou transformando-as.

A variedade linguística faz-se presente na própria linguagem do professor, desconsiderá-la seria um grande equívoco que poderia trazer consequências a seu público falante.

Desta forma, buscamos analisar nesta FD a concepção dos professores pesquisados acerca da variedade linguística partindo dos seguintes questionamentos: Os professores devem sempre manter um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala? As concepções dos docentes foram divergentes quanto ao último questionamento, entretanto, apresentando diferentes aspectos enfatizaram a necessidade da adequação da língua ao contexto situacional.

Conforme Bagno (2007, p.45), “não existe falante de estilo único: todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária, etc”.

Uma vez que, um dos desafios atuais do cenário educacional é a busca por uma conexão entre escola e a realidade do aluno, no que concerne a postura do professor de língua quanto ao processo ensino-aprendizagem faz-se necessária em várias situações a adequação de sua fala priorizando o entendimento dos conteúdos abordados.

Sob esta perspectiva a **P1**, declarou “Não. A escola deve ensinar a norma padrão e mostrar suas variantes. Isso não quer dizer, que dentro da escola só se deve

falar a linguagem formal”. Verificamos que ressaltou a importância do ensino da norma padrão, contudo abordando suas variantes. E complementado que deve haver uma flexibilidade no uso da linguagem por parte do docente. Uma postura pedagógica que priorize o ensino da língua, e não somente de parte dela, necessariamente abordará as variações linguísticas como um conhecimento necessário ao aluno, para que ele as conheça e conseqüentemente as tenha como possibilidade de monitoração estilística. Em concordância, observamos esta preocupação no discurso do **P2** quando relata “o professor deve orientar os estudantes para a adequação ou inadequação da maneira de falar de acordo com a situação comunicativa”. E **P3** “O professor deve mostrar aos alunos as diversas situações em que devem ser empregadas a linguagem formal e informal”. A este respeito Geraldi esclarece:

“O que compete ao professor de língua é justamente a busca pelas ‘condições intelectuais’ que possibilitem desempenhar de forma mais hábil o papel que lhe cabe, na tentativa de oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc” (Geraldi, 2002, p. 44).

Outro discurso que contempla o dinamismo de um fazer pedagógico que almeja um ensino de língua atento às suas variações foi apontado na fala da **P5**:

“(…) É preciso equilibrar o estilo entre a formalidade exigida em um espaço de conhecimento e a espontaneidade do público em questão (...). Quero que eles aprendam – e vejam na minha prática – como elaborar melhor sua fala, mas também quero que eles me compreendam, por isso falo em alguns momentos por meio de certa informalidade”

e da **P6**, “Claro que não, pois tornaria o ambiente mecânico e artificial”. Identificamos também, uma concepção de ensino que busca desenvolver a competência comunicativa do seu alunado em que viabilizar atitudes de escolha e seleção de atos de fala, ou seja, o falante adquire uma competência quanto ao momento de falar, quanto ao que falar com quem, quando, onde, de que maneira. Assim como proposto por Hymes (1972) que em sua teoria define competência comunicativa como o comprometimento de ir além das aparências estruturais da fala e associá-los às características socioculturais.

Considerando que o contexto situacional é que define a formalidade ou informalidade no uso da língua, em concordância temos a fala da **P4** que defende que

“O professor na sala de aula, precisa sim, fazer uso de uma língua formal, mas não necessariamente a todo tempo e diante de todos os contextos porque surgirão situações em que como estratégia de ensino o professor também precisa se adequar na

fala, no contexto situacional para que o aluno possa também compreender a temática”.

Bagno (2007, p.84) propõem ao professor no tratamento à variedade linguística o trabalho de reeducação sócio linguística que implica em:

“Garantir o acesso dos alunos e das alunas a outras formas de falar e de escrever, isto é, permitir que aprendam e apreendam variantes linguísticas diferentes das que eles/elas já dominam- isso significa ampliar o repertório comunicativo, ter à sua disposição um número maior de opções, que poderão ser empregadas de acordo com as necessidades de interação” (Bagno, 2007, p.84).

FD: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Nesta FD, foi analisada a postura do professor em ocorrência ao preconceito linguístico, portanto, propomos uma situação que instigou os professores entrevistados discorrer sobre sua prática pedagógica a atitudes de discriminação à manifestação da variedade linguística em sala de aula visando também destacar o papel da escola no acolhimento do aluno, na promoção de conhecimentos linguísticos ainda não adquiridos e na conscientização do valor social que possui cada escolha linguística que fazemos.

“A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (Brasil, 1998, p. 82).

Os discursos das professoras **P1**, **P2** e **P3** sintetizaram essa expectativa, ambos relataram uma proposta de conscientização. Analisando a fala da **P1** “Explicaria acerca do preconceito linguístico. Que a menina não era burra, nem tão pouco não sabia falar, apenas falava uma língua diferente da que é ensinada na escola”, assim como da **P2** “Conversaria com eles de forma que os mesmos entendessem que todos sabem falar sua língua materna, que não há apenas uma maneira de falar e que ninguém pode ser discriminado pelo jeito que fala”.

Observamos nos discursos traços que nos remetem às orientações dos PCN's:

“A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. (...) Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para

que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Documento norteador que apresenta a língua portuguesa como uma variável, considerando, assim, a importância dessa característica para um ensino relevante, possibilitando ao aluno a aquisição da variação padrão da língua, sendo esta a sua principal meta, e o reconhecimento das outras variedades, desmistificando preconceitos e proporcionando a inserção social através da sua competência discursiva” (Brasil, 1998, p. 88).

Segundo Bagno (2007, p.79):

“A sociolinguística nos ensina que onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação social. Nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, em consequência disso, todos os valores culturais e bens simbólicos que nela circulam também estão dispostos em escalas hierárquicas que vão do “bom” ao “ruim”, do “certo” ao “errado”, do “feio” ao “bonito” etc. E entre esses valores culturais e bens simbólicos está a língua” (Bagno 2007, p.79).

Possenti (2000) declara que as diferenças entre a variedade padrão e as variedades populares agrupam-se mais na avaliação social a que são submetidas do que no enredamento de sua gramática ou na eficácia comunicativa de cada uma. É preciso ao falante aprender que todas as suas manifestações verbais – faladas ou escritas – estão sujeitas ao julgamento social, à avaliação das outras pessoas com quem ela tiver de interagir. Como denota o discurso da **P3**: “Mencionando o verbo trabalhado que foi o verbo trazer, o uso informal da aluna ao dizer truxe...Tentaria mostrar a ela que apesar das diferenças... de haver diferenças linguísticas devemos empregá-la na linguagem formal dependendo da situação”.

Do ponto de vista de Bagno (2007, p.40) em contraposição à noção de “erro” e salientando que nada na língua é por acaso esclarece: “A linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável”. Coadunando-se com o exposto observamos essa concepção na fala da **P4**: “Em segundo lugar eu iria perguntar se foi compreendida a fala dela, se dito que sim... diria que a comunicação aconteceu, uma vez que, houve o entendimento dessa comunicação”.

A escola é um lugar de conscientização, ensina Castilho (2000). De acordo com esse pesquisador da língua, o aluno precisa se conscientizar de seus poderes de linguagem, da dupla competência linguística, tanto a inata como a adquirida. E isso só é possível com a ajuda do professor, que precisa lembrar o estudante que a língua é um fator muito importante na construção da identidade do indivíduo e de cada coletividade, como postula Castilho.

Considerando os discursos anteriores, a **P5** complementa que “explicaria o porquê de a escola ensinar a norma padrão. Falaria sobre como as pessoas que não

puderam estudar a norma padrão e, assim, diversificar sua forma de se expressar, têm dificuldades de se comunicar em espaços sociais diversos dos do seu cotidiano. Ainda falaria um pouco sobre como a sociedade urbana é organizada por meio dessa norma padrão e que, quanto mais ampliamos o nosso vocabulário, os modos de organizar o nosso discurso, mais conseguiríamos interagir em espaços sociais que exigem a norma padrão”. Seu discurso traz uma preocupação em através de uma linguagem clara, explicar o porquê de diferentes manifestações linguísticas, bem como sua natureza histórica e social. Sob esta ótica Bortoni-Ricardo (2005) defende que é necessário conscientizar o aluno quanto as diferenças para que ele possa monitorar o próprio estilo, sem prejuízo ao processo ensino-aprendizagem. Deverá proporcionar ao aluno um espaço de interação onde através de sua linguagem (padrão ou não-padrão) haverá a intervenção do professor buscando ampliá-la sobrepondo a variedade padrão e ainda tecendo comentários sobre as diferenças entre essas variantes, admitindo, de tal modo, que se amplie a consciência do educando sobre a variedade linguística.

A ampliação do domínio da linguagem e da língua para o exercício da cidadania a partir do processo educativo inserem-se na abordagem dos PCN's quando propõem ao ensino: Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico; Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Bortoni-Ricardo (2003, p. 131), citando Erickson, assente que essa proposta pedagógica versa em um tipo específico de empenho, cultivado pela escola, que pode amortizar as dificuldades de entendimento entre professores e alunos, desenvolvendo dessa forma a confiança e precavendo a origem de conflitos que giram em torno dos mal-entendidos, entre alunos e professores.

Em outras palavras proporcionar ações que sejam capazes de diminuir os atritos gerados nos processos comunicativos, conduzindo o aluno ao progresso escolar. Observamos este pensamento no depoimento da **P7** “Repreenderia a segunda aluna pelo seu preconceito, após realizaria uma aula ocasional sobre variação linguística”. Há em seu discurso a necessidade de redimensionamento da aula em virtude de uma situação vivenciada.

FD: PROFESSORES E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

De acordo com Hymes (1972) a aquisição da competência comunicativa é naturalmente ampliada pela experiência social, por necessidades e motivações diversas.

Partindo deste pressuposto questionamos aos professores entrevistados: Uma vez que a escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial, conseqüentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos? Poderemos a partir desta FD analisarmos a percepção dos docentes ao discorrer sobre a aquisição da competência comunicativa no processo de ensino aprendizagem. E possivelmente como proporcionar ou despertar este conhecimento?

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em qualquer circunstância”. Ou seja, a competência comunicativa do falante pressupõe a aquisição gradativa de recursos comunicativos à medida que suas experiências na comunidade vão sendo ampliadas. Sua experiência em determinados contextos sociais faz com que estes assumam diferentes papéis sociais, tornando a língua instrumento essencial na construção identitária.

Nos discursos de **P1**, “Que a adequação linguística deve ser empregada. Que o aluno chega à escola com uma bagagem cultural, inclusive a fala e que esta deve ser considerada” e de **P2**, “Mostrando a eles que na língua não existe certo ou errado, mas que eles precisam saber adequar sua forma de falar a diversas situações comunicativas e que ocorrerá situações nos quais eles precisarão dominar a norma padrão para interagirem em certas situações como uma entrevista de emprego, por exemplo”, observamos o cuidado que os docentes tiveram em destacar a necessidade do aluno em adequar sua fala a situação comunicativa, bem como, o domínio da norma padrão para interação em certas situações. Sob a perspectiva de um outro olhar e partindo de uma abordagem mais ampla quanto a competência comunicativa é notório nos dois depoimentos a restrição apenas à fala dissociando-a a escrita. Principalmente quando nos remetemos a uma reflexão sobre a relação desta última com os meios virtuais tão presentes na vida do público em geral.

Neste sentido, a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição de recursos comunicativos, já que um dos seus principais papéis é ofertá-los aos alunos para que eles possam fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e fazer uso da língua oral, em estilos monitorados (Bortoni-Ricardo, 2004).

Na fala de **P3** ao relatar que “quando nos propomos a aprender devemos seguir a linguagem formal tanto na oralidade quanto na escrita. Não esquecendo que também devemos respeitá-la pois todas são formas significativas do uso da língua”. O depoimento contempla nossa inquietação quanto o desconsiderar da escrita no processo de aquisição da competência comunicativa, pois, nos comunicarmos através de diferentes linguagens.

Por outro, quando **P4** afirma que “O conhecimento à norma culta se faz necessário uma vez que se fala da linguagem. Ele é necessário porque os vários vestibulares e concursos estão exigindo este domínio, de uma língua culta. Na verdade, o aluno tem o direito de aprender, de adquirir esse conhecimento, já que esse é um papel também da escola”. Observa-se nesta FD que a concepção de competência comunicativa dar-se-á através de um ensino meramente gramatical. Contrapondo-se a este pensamento Hymes (1972) chama a atenção para a importância para a adequação no uso da linguagem pois o autor afirma que uma sentença pode ser gramatical, mas inadequada. A linguagem, para ele, não podia ser separada dos outros sistemas sociais e culturais da sociedade.

Conforme Hymes (1972), a competência comunicativa é a capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais se envolve certos conhecimentos, tais como o modo de começar e terminar conversações, como e quando ser educado e como se dirigir aos seus interlocutores. Para o autor, o falante competente percebe quando um determinado ato de fala é apropriado ou não, sabe escolher como se expressar em situações diversas de acordo com seu contexto.

De acordo com os PCN's (1998, p.73), “estudo e pesquisa em torno da Língua Portuguesa terão como objetivo mais amplo o desenvolvimento e a ampliação das competências relacionadas às atividades do uso oral e escrito da língua, em situações reais da interação social”. Contudo, na perspectiva das competências, não se concede destaque, portanto, à ótica da transferência de conhecimentos nem à figura do professor como mero multiplicador de informações, mas ao contrário, o aluno é alguém que participa ativamente desse processo de construção do saber.

No discurso de **P5** vemos o relato de que “para não desvalorizar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, é preciso falar sobre as questões do monitoramento do discurso, a atenção para os contextos com os quais nos deparamos e precisamos nos comunicar, que devemos pensar em nosso interlocutor, para escolher a melhor forma de ser compreendido”. Há uma preocupação explícita em conscientizar o falante que, só haverá comunicação se houver compreensão por parte do interlocutor e nesta conjuntura, através de processo interativo o falante busca monitorar seu discurso. Ainda sobre o depoimento da **P5** quando ressalva “nossa

identidade está na nossa forma de nos expressarmos e passar a ignorar ou diminuir nossas construções expressivas seria uma desvalorização de quem somos e, de certa forma, falta de (re) conhecimento de onde viemos”. Remete-nos no dizer de Paulo Freire (2005) a se conscientizarem no mundo em que vivem. E como diz ainda a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta: uma é a luz no interior da outra, uma comprometida com a outra.

Silva, (2016), defende que trabalhar esses contornos de interação, especialmente por meio da leitura e da escrita de maneira formal induz os alunos a refletirem sobre o significado do que dizem, o que leem ou sobre o que escrevem. Além disso, leva-os a avaliarem as situações em que tais atividades são produzidas bem como o próprio mundo que representam.

Tomando como base os excertos de depoimentos da **P6** “Apresentando a norma culta como uma das variações que será cobrada em diversas situações da vida social, sem desconsiderar as outras” e **P7**, “Apresentando a norma culta presente nas gramáticas e currículos, mas também informando as adequações que a língua pode sofrer dependendo das situações comunicativas”, notamos que há uma proposta de contextualização no ensino, alargando assim as possibilidades de apropriação e uso do conhecimento da língua portuguesa de forma satisfatória em diferentes situações e contextos.

FD: IMPLICAÇÕES DA CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA?

Partindo do princípio de que é preciso pensar a cultura na história, implicando as mudanças vigentes no meio em que vivemos, buscamos analisar questões que envolvem as relações entre cultura e escola.

Sabe-se que a cultura é um processo em permanente evolução, ou seja, o conjunto de atividades e modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência transformando a realidade. E, segundo Carvalho (2006) a escola transmite cultura e proporciona transformações no homem e sociedade.

Nesta FD analisamos o conhecimento dos professores sobre as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua.

Therrien (2000) salienta que a cultura, constitui o conteúdo substancial da “educação, sua fonte e justificação. De outra parte é mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova” (2000, p.13).

Nos discursos dos **P1** e **P2** pode-se identificar uma visão restrita em conceituar cultura, no entanto, discorre a partir de reflexão crítica sobre questões que permeiam o universo escolar: meios para a efetivação do trabalho pedagógico e o despreparo do professor, a falta de formações que busquem o redimensionamento da prática educativa. A fala de P1 sintetizou esta análise “Acredito que a maior explicação é a falta de incorporação da cultura no processo de aprendizagem. É necessário que haja meios e preparo dos professores para saber lidar com isso.”

Hall (1997) considera que a cultura tem um papel regulador nas mudanças sociais, que pode se dar de forma normativa, classificatória ou não na constituição de novos sujeitos e produção de novas subjetividades.

Brandão (1983) define de forma significativa como a cultura de uma sociedade se relaciona com a educação:

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação (1983, p.14).

Este autor defende que, o processo de socialização de um indivíduo incluso em sua cultura nata é um processo de ensino e de aprendizagem que acontece de forma subentendida, sendo precedente ao aparecimento do ensino formal.

Nessa analogia entre escola e cultura permanece uma clara relação de predomínio de uma sobre a outra, onde a sociedade através da escola imprime apenas uma parcela concentrada da cultura de um povo, parcela essa que contrapõe com os seus interesses de dominação. Para tanto, existe uma seleção dos aspectos da cultura que devem ser ou não tomados, deixando claro que há toda uma intencionalidade nessa ação, que traz inerente a imagem de uma sociedade desigual e discriminatória.

A concepção de **P4** propõem uma prática pedagógica em que ocorra o respeito à linguagem e simultaneamente a cultura.

A cultura que individualiza as sociedades humanas, segundo Gusmão (2003), é dinâmica e se amplia firmemente. O desafio que se atribui à escola é compreender a cultura de que os indivíduos fazem parte. A escola, além de ambiente de socialização, é um recinto sociocultural, de encontros e desencontros e da coexistência com a diversidade.

O contexto cultural influencia a linguagem que não se restringe apenas a sócio histórica e ideológica. Por isso, a “linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (Soares, 2002, p. 16). Assim como, muito bem explanado na fala da **P5**, “Aí vai depender do conceito de

cultura... A língua é um instrumento cultural, e, sendo assim, a cultura implica diretamente na aprendizagem da língua... O falante vai aprender uma língua e desenvolver seu léxico de acordo com o contexto no qual está inserido e, também, conforme os objetos culturais com os quais tem contato. Não há como desvincular a cultura do processo de aprendizagem de uma língua e, como professora, é preciso levar sempre em consideração o contexto cultural a que pertence o seu estudante”.

Segundo Geertz (1989) a cultura é definida como uma “teia de significados”, extremamente necessária aos seres humanos. Partindo deste pressuposto entendemos a linguagem como produtora de sentidos, pois é pela experiência vivenciada por cada indivíduo que este vai expressar-se no mundo.

O homem como ser cultural traz em sua linguagem uma “bagagem” oriunda da cultura que o “denuncia”, o identifica. O homem se realiza pela cultura. “Ela, por assim dizer, embebe o humano e o define” (Souza, 1995, p. 123).

Examinando os discursos da P6 e P7 que ressalva “A língua é um fenômeno sociocultural e não podemos separá-la da cultura, assume um papel poderoso na aprendizagem da língua, pois a maneira como os indivíduos encaram os fenômenos culturais é refletido na língua” e “será na escola que ele irá ter ou construir um novo olhar no tocante a cultura. “Esta percepção fundamenta-se em Sapir (1954, p.205), quando destaca que a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um dado conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Esta relação gera consequências interessantes afetando sensivelmente a maneira como os falantes interagem com a realidade. É possível que a língua, por meio da cultura, de certa forma molde o nosso olhar sobre a realidade.

FD: A CULTURA DA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO TOCANTE À VARIEDADE LINGUÍSTICA

Nesta FD discutiremos o conhecimento que os professores possuem em relação à cultura e sua implicação no processo de aprendizagem da língua principalmente quanto a variedade linguística.

A cultura que caracteriza as sociedades humanas, de acordo com Gusmão (2003), é dinâmica e se expande constantemente. O desafio que se impõe à escola é compreender a cultura de que os indivíduos fazem parte. A escola, além de espaço de socialização, é um espaço sociocultural, de encontros e desencontros e da convivência com a diversidade.

O conceito de escola como espaço sociocultural é desenvolvido por Dayrell,

“Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (Dayrell, 1997, p. 137).

Sob a mesma expectativa observamos na fala da **P1** quando menciona que “A cultura faz parte do íntimo de cada indivíduo. É importante que cada ser seja propagador da sua própria cultura. Quando levada tal importância para sala de aula, mostrando que todos devem ser respeitados com seus conhecimentos oriundos de casa, e isso inclui o modo de falar, o aluno se sentirá participante do processo educacional”. Assim como explanado no capítulo cultura da escola não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, contudo os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Na perspectiva sociolinguística Bortone (2007) ressalva a funcionalidade da língua como fator de identificação social, contudo revela valores culturais, sociais e históricos de uma determinada comunidade. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. Conforme a autora as divergências comunicativas estão intimamente relacionadas aos diversos contextos culturais dos falantes, e tal fator contribui para a manutenção do afastamento de iletrados dos meios letrados.

É sobre este olhar que Therrien (2000, p.30) ressalva: “Ao desconsiderar a cultura do educando, principalmente dos que estão inseridos em um contexto social menos privilegiado, a escola nega o capital cultural do mesmo, o que normalmente transforma-se em desinteresse por parte do educando”. Segundo o autor uma vez que, sua cultura é negada este provavelmente não se sentirá inserido na cultura que lhe é repassada e o fracasso seria o caminho mais comum.

Para Therrien (2000, p.33) é hora de “superar essa visão homogênea e estereotipada do aluno, dando-lhe significado”. Segundo o mesmo, trata-se, de “compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.”

Os discursos de **P2**, **P3** e **P4** seguem a mesma concepção até então abordados sobre a influência da cultura da escola e o ensino da língua.

Candau (2003) indica ao docente que perpetre uma intercessão entre os conhecimentos do currículo escolar e dos que são abraçados pelos alunos, os edificados a partir de sua realidade cultural, ou seja, “Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder neles” (2003, p.34). Entretanto, a autora também confia que a prática educativa necessita utilizar as tecnologias de informação e comunicação desenvolvendo circunstâncias em que os alunos possam discorrer acerca das transformações culturais e perfilhar as diferentes configurações de linguagens existentes na sociedade.

É notório no discurso da **P4** e **P7** a necessidade em sua prática pedagógica de valorizar a cultura nordestina enfatizando- a como identidade de uma comunidade de falantes:

“Tendo como exemplo a cultura nordestina, ela precisa ser valorizada sim e os vários falares e ditos do povo nordestino precisa ser de forma exemplar colocado em sala de aula, mostrando a importância e o valor dessa linguagem porque faz parte da nossa cultura não desprezando outras regiões e outras culturas, mas precisamos sim, valorizar a nossa, deixando claro que em algumas circunstâncias, algumas situações comunicativas a linguagem formal será exigida. E eu preciso, eu enquanto aluno, eu enquanto professora, de direcionar esse aprendizado, preciso mostrar que mesmo valorizando os vários falares, diferentes falares, eu preciso também aprender a linguagem formal que me cobrarão a todo instante”

e “há um silenciamento da variedade linguística de natureza regional, de grupos sociais marginalizados. Então deve haver a inserção dessas variações para contribuição do ensino da norma culta e não um preconceito”, (**P7**).

Instigar certos aspectos hegemônicos da cultura escolar parece fundamental quando se procura construir uma educação voltada para o respeito e a valorização da diversidade. Esta proposta de considerar as diferenças é muitas vezes o contrário que as escolas atualmente apresentam, tentando homogeneizar os alunos e escamotear as desigualdades sociais.

A este respeito Silva Jr. e Ferreti esclarecem:

“Concretamente, a escola resulta do amálgama entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente construída. Este amálgama se produz e se faz presente nas práticas escolares, elemento central por meio do qual a instituição escolar realiza os processos de formação social do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente” (Silva Jr. e Ferreti, 2004, pp.56-60).

Para Forquin (1993), a escola tem vida própria e isto se apregoa em sua própria cultura. Da mesma forma como a cultura é dinâmica, a escola também e isto

pode ser efetivamente apreendido na figura como os participantes de certa escola se amoldam nesta cultura e a reelaboram em seu dia-a-dia. Assim, em paralelo aos objetivos educacionais da escola, acontece um grande número de experiências cujo potencial educativo pode ser aplicado. Forquin (1993) indica ainda que é importante ponderar a dimensão cotidiana da escola, tendo em vista que esta pode e deve ser uma sua ação de humanização, aperfeiçoando as grandezas e capacidades que perpetram de cada um dos seres humanos. E ainda, que o ingresso à informação, às relações sociais, as várias experiências culturais podem colaborar no desenvolvimento individual do educando como sujeito sociocultural, e no refinamento de sua vida social.

Considerando os discursos anteriores, a **P5** complementa que ao redimensionarmos a prática trabalhando a língua como poder para libertação do sujeito marginalizado contemplaríamos um trabalho social para além das paredes da escola. Contudo para lidar com essa questão cultural se torna necessário explorar o multiculturalismo na prática educativa. Afirma P5 que:

“A cultura da escola, a meu ver, é um micro espaço que reflete muito uma lógica social, que, às vezes, ignora o contexto cultural do qual vem o estudante. Poderia se trabalhar mais o aspecto do poder, que da língua, como um instrumento para uma melhor socialização, principalmente quando se é marginalizado por outras questões de desigualdade social”.

Esta percepção fundamenta-se em Paulo Freire (2001 *apud* Dayrell, 1997) quando destaca que a educação desvinculada da vida, centrada na palavra esvaziada da realidade, não desenvolve no brasileiro sua criticidade, ou seja, quando trabalhamos com a língua fora de seu contexto de produção, sem que haja uma situação real que justifique seu uso ou a escolha de determinadas palavras, todo o processo de construção de significado perde-se num vácuo de pressupostos e interpretações alheias a realidade e aos interesses dos participantes na interlocução.

Ponderando sobre esse assunto, Candau & Moreira (2003) provocam a prática pedagógica do professor à aderência de uma visão multicultural sobre a educação. Os autores confiam que é no espaço escolar que se imprime a cultura, que se edificam aceções a partir da influência mútua entre os indivíduos, e que para isso é preciso intensificar as práticas multiculturais que ampliem respeito, aprendizado e inclusão, porém o que se presencia é a constância da visão monocultural no processo educativo, a qual reporta a discriminação e preconceito tantas vezes tão presentes em nossa sociedade.

5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

5.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL PESSOAL DOS ALUNOS AVALIADOS

Na tabela 1 temos a caracterização do perfil pessoal dos alunos avaliados. Verifica-se que a maioria dos alunos é do sexo feminino (58,2%), possui idade de 11 a 13 anos (65,2%) e nasceu em Garanhuns (80,4%). Ao avaliar a distribuição de nascimento por Estado, verifica-se que 92,4% dos alunos são oriundos de cidades do Estado de Pernambuco (92,4%). O teste de comparação de proporção foi significativo em todos os fatores avaliados (o p-valor foi menor do que 0,05 em todos os fatores), indicando que o perfil pessoal descrito é relevantemente o mais presente entre os alunos.

Tabela 1. Caracterização do perfil pessoal dos alunos avaliados.

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q2 - Sexo			
Masculino	61	41,8	0,047
Feminino	85	58,2	
Q1 - Faixa etária			
11 a 13 anos	97	65,2	<0,001
14 a 16 anos	37	24,8	
17 a 21 anos	13	8,7	
Acima de 21 anos	2	1,3	
Q3 - Cidade onde nasceu			
Garanhuns	115	80,4	<0,001
Outra cidade	28	19,6	
Q3.1 - Estado onde nasceu			
Pernambuco	133	92,4	<0,001
Outro Estado	11	7,6	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 os percentuais dos níveis do fator avaliado diferem significativamente).

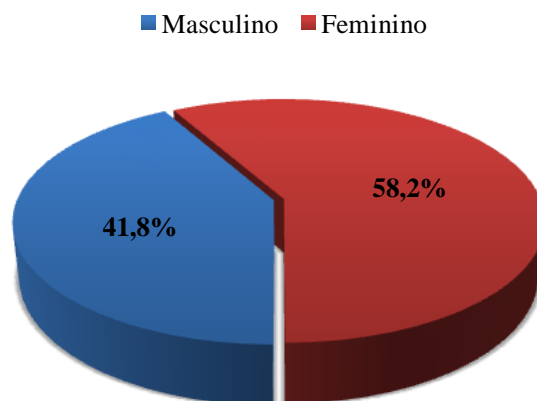


Gráfico 1. Distribuição dos alunos segundo o sexo.

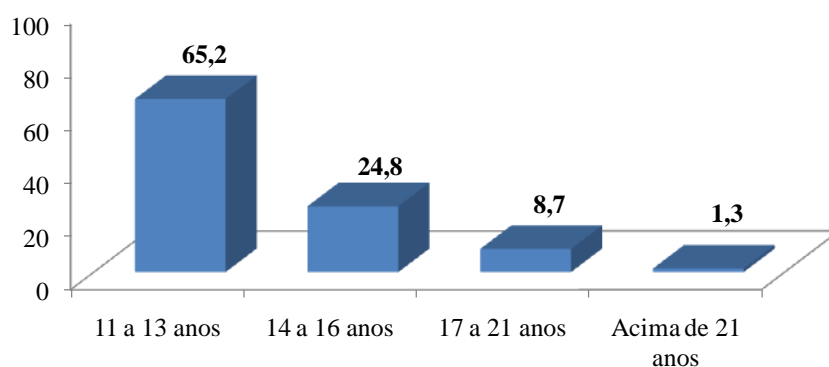


Gráfico 2. Distribuição dos alunos segundo a faixa etária.

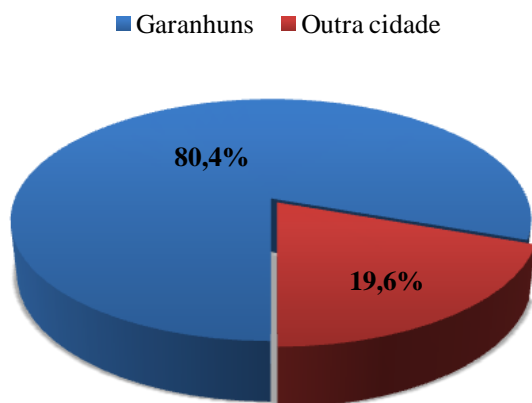


Gráfico 3. Distribuição dos alunos segundo a cidade de nascimento.

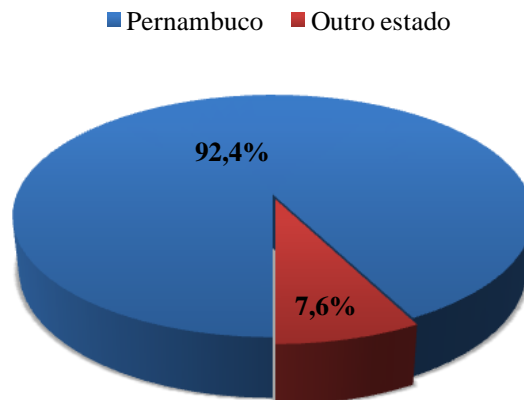


Gráfico 4. Distribuição dos alunos segundo o Estado de origem.

5.2.2. FATORES RELACIONADOS AO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Na tabela 2 temos a distribuição dos fatores relacionados ao estudo da Língua Portuguesa. Verifica-se que a maioria dos alunos sempre estudam português (70,0%). Estes afirmaram que entendem as explicações do professor na maior parte das vezes (54,0%) e consideram que a Língua Portuguesa ensinada na escola é parecida com a que ele aprendeu junto com a família/amigos (36,7%). O teste de comparação de proporção foi significativo em todos os fatores avaliados ($p\text{-valor} < 0,05$ para todos os fatores), indicando que o perfil descrito acerca do estudo da Língua Portuguesa é o mais prevalente entre os alunos avaliados.

Tabela 2. Distribuição dos fatores relacionados ao estudo da Língua Portuguesa: Q4; Q5; Q6;

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q4-Se alguém perguntasse para você "quando você estuda Português?", qual das respostas você daria?			
Sempre estudo Português	105	70,0	<0,001
Estudo Português só na véspera da prova	32	21,3	
Estudo Português só no final do ano	2	1,3	
Nunca estudo Português	11	7,3	
Q5 - As explicações do professor de Português são suficientes para você entender o que está sendo explicado?			
Sim, eu sempre entendo as explicações do professor	48	32,0	<0,001
Não, eu nunca entendo as explicações do professor	1	0,7	
Na maioria das vezes eu entendo as explicações do professor	81	54,0	
Poucas vezes eu entendo as explicações do professor	20	13,3	
Q6- você considera a Língua Portuguesa ensinada na sua escola			
Igual a deque você aprendeu junto com a tua família/amigos	38	25,3	<0,001
Parecida com a que você aprendeu junto com a tua família/amigos	55	36,7	
Diferente da que você aprendeu junto com a tua família/amigos	31	20,7	
Muito diferente da que você aprendeu junto a tua família/amigos	15	10,0	
Praticamente uma outra língua	11	7,3	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 os percentuais dos níveis do fator avaliado diferem significativamente).

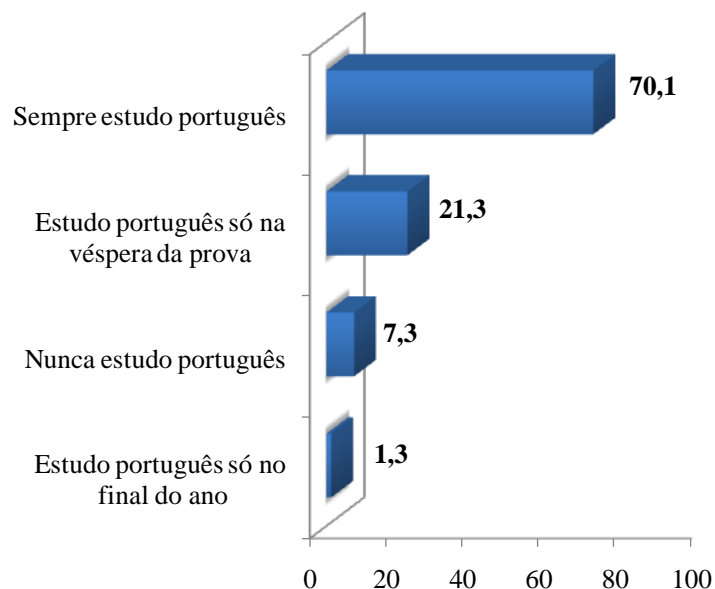


Gráfico 5. Distribuição dos alunos segundo a frequência de estudo da Língua Portuguesa.

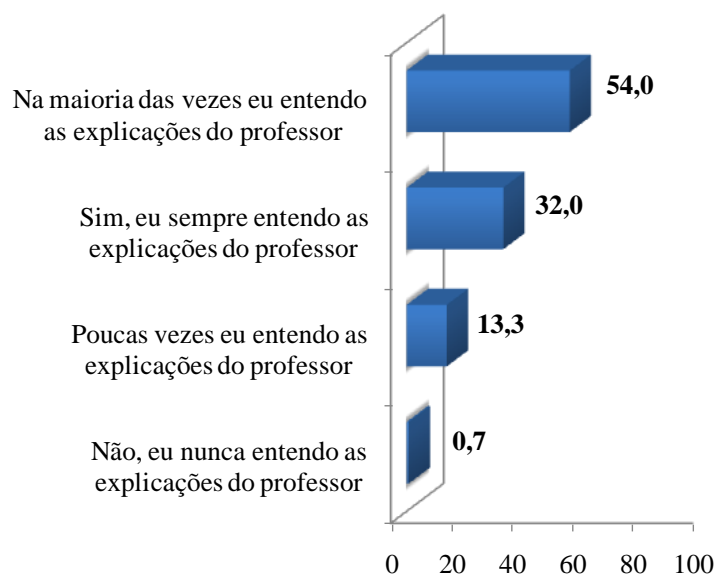


Gráfico 6. Distribuição dos alunos segundo a frequência de entendimento das explicações do professor de Língua Portuguesa.

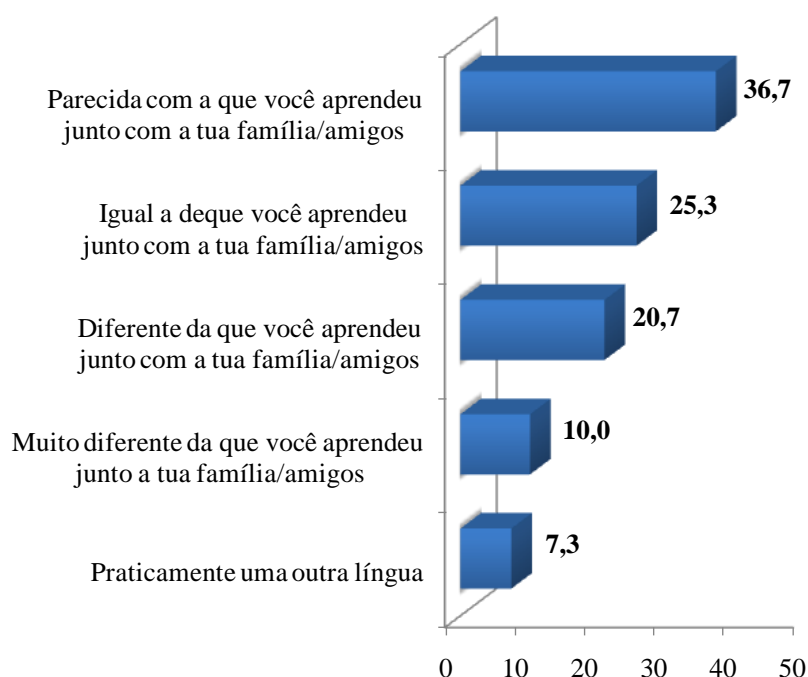


Gráfico 7. Distribuição dos alunos segundo o tipo de comparação da Língua Portuguesa com a aprendida com familiares e amigos.

Na tabela 2 temos a percepção dos estudantes quanto ao estudo da língua portuguesa, se costumam estudá-la aquém da sala de aula, bem como seu entendimento quanto as explicações do professor. Questionamos também se os alunos veem diferenças entre o português ensinado na escola e sua língua materna. Respondendo à questão do estudo da língua fora do espaço escolar, o resultado nos trouxe um percentual positivo, no entanto, ao aplicarmos o questionário observamos que muitos interpretaram como uma das disciplinas com uma carga horária maior no currículo, portanto maior proporção de estudo, contato. Quanto ao entendimento das explicações no que concerne ao ensino da língua, revelaram que na maior parte entendem (54 %). Diante das proposições apresentadas subentende-se quanto a este último que o ensino da língua necessita de um redimensionamento pedagógico.

Segundo Bagno (2007, p.78) no tratamento sereno e equilibrado do intrincado relacionamento linguagem-sociedade devemos “reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do estudante e da formação de sua cidadania”.

Segundo Castilho (2000), o aluno carece de se ter noção de suas competências de linguagem, da dúplici capacidade linguística, tanto a inata como a

obtida com as aprendizagens que acumula durante a vida. Essa ação só é possível com o auxílio do professor, que deve advertir ao estudante que a língua é um respeitável fator na constituição da identidade do indivíduo e de cada sociedade.

De acordo com Bagno (2007, p.82) ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho de reeducação sociolinguística que significa

“valer-se do espaço e do tempo escolar para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem”.

Em relação ao questionamento que busca uma comparação entre a língua ensinada na escola e a língua materna (36,7%) afirmaram achar a língua ensinada na escola parecida com a língua que este aprendeu com a família e os amigos. Há quem revelou tratar-se praticamente de outra língua (7%). Possivelmente, nos remetemos a uma reflexão de choque cultural, como defende alguns linguistas. O aluno ao chegar a escola com sua língua materna sofre este choque ao se deparar com uma língua que difere da sua e de acordo com Bortoni (2005, p.15) pode “trazer consequências desastrosas, quando não respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, desenvolvendo nele um sentimento de insegurança”.

5.2.3. FATORES RELACIONADOS À PERCEPÇÃO DO ALUNO ACERCA DO ENSINO

Na tabela 3 temos a distribuição dos fatores relacionados a percepção do aluno acerca do ensino. Verifica-se que a maioria dos alunos gostam mais da prática da leitura de texto nas aulas de Língua Portuguesa (52,1%) e gostam menos do estudo das normas/regras gramaticais (40,7%). Ainda, observa-se que a maior parte dos alunos considera difícil aprender as regras gramaticais (34,2%) e acreditam que o seu rendimento nas avaliações é regular (45,6%) ou bom (39,6%). O teste de comparação de proporção foi significativo em todos os fatores avaliados (p-valor < 0,001 para todos os fatores), indicando que o perfil descrito é relevantemente o mais presente nos alunos.

Tabela 3. Distribuição dos fatores relacionados a percepção do aluno acerca do ensino: Q7; Q8; Q9; Q10.

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q7 - Do que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa?			
O estudo da interpretação de texto	45	30,4	<0,001
O estudo das normas/regras gramaticais	11	7,4	
O estudo da redação	15	10,1	
A leitura de texto	77	52,1	
Q8 - O que mais te aborrece nas aulas de Língua Portuguesa?			
O estudo da interpretação de texto	30	20,7	<0,001
O estudo das normas/regras gramaticais	59	40,7	
O estudo da redação	38	26,2	
A leitura de texto	18	12,4	
Q9 - Você acha que aprender as regras gramaticais é:			
Fácil	48	32,2	<0,001
Muito fácil	7	4,7	
Difícil	51	34,2	
Muito difícil	14	9,4	
Ótimo	29	19,5	
Q10 - Seu rendimento nas avaliações gramaticais costuma ser			
Ruim	10	6,7	<0,001
Regular	68	45,6	
Bom	59	39,6	
Muito bom	12	8,1	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 os percentuais dos níveis do fator avaliado diferem significativamente).

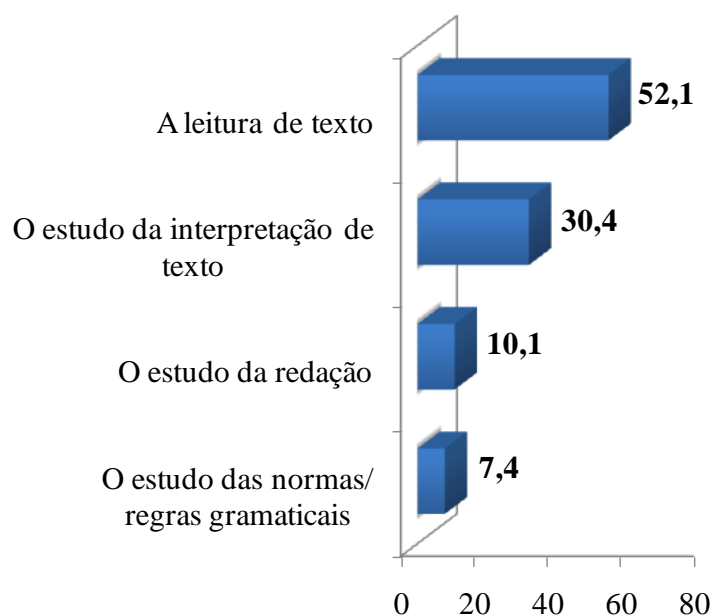


Gráfico 8. Distribuição dos alunos segundo os maiores gostos dos alunos na aula de Língua Portuguesa.

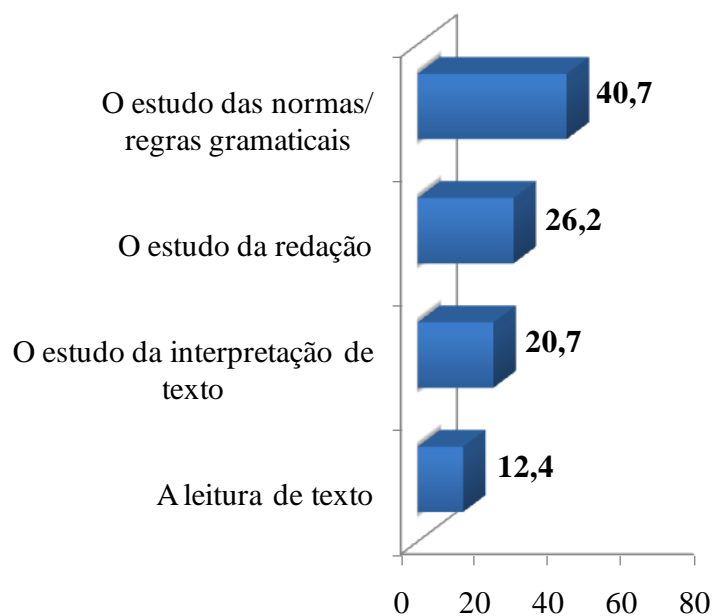


Gráfico 9. Distribuição dos alunos segundo os maiores desgostos dos alunos na aula de Língua Portuguesa

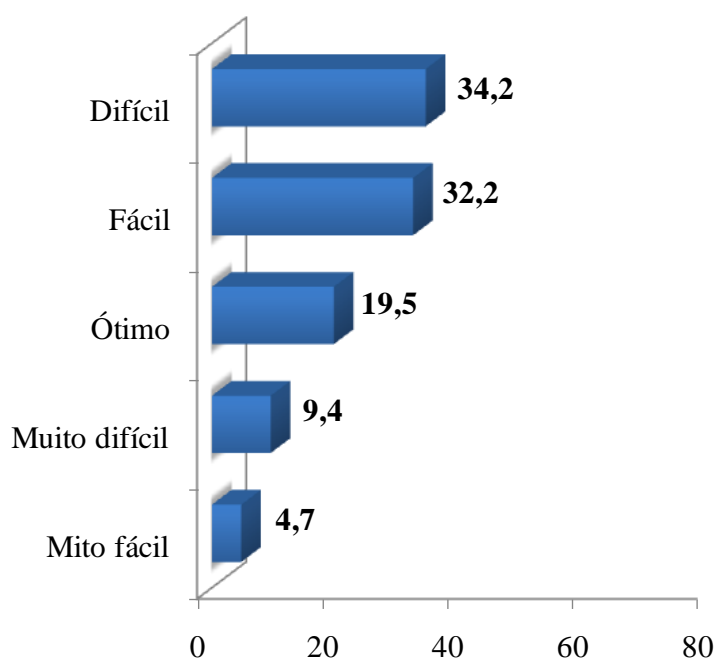


Gráfico 10. Distribuição dos alunos segundo o grau de dificuldade do aluno para aprender as regras gramaticais.

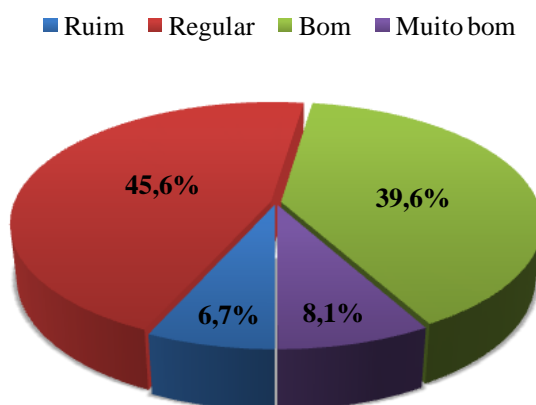


Gráfico 11. Distribuição dos alunos segundo o rendimento do aluno nas avaliações de gramaticais.

Na tabela 3 buscamos analisar a percepção do aluno acerca do ensino da língua partindo de questionamentos quanto às estratégias utilizadas pelo professor em

sala de aula, assim como, uma auto-avaliação do aluno no que se refere aos estudos das regras gramaticais.

À pergunta: - Do que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa? 52,1% responderam que gostam da leitura de textos; 30,4% da interpretação dos textos e apenas 7,4 % das regras gramaticais. Estes dados nos revelam que o ensino que se baseia unicamente no estudo das regras gramaticais pode colaborar com o fracasso escolar. Nessa mesma linha de pensamento Bagno (2007, p.11) argumenta:

“Falar ou escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões linguísticos. (...) falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico (...)”

Nessa perspectiva espera-se que o ensino da língua não se limite apenas ao estudo de regras gramaticais, uma vez que esta não contempla a língua como um todo. Diferentes metodologias podem ser aplicadas na abordagem dos quatro eixos da língua portuguesa (análise linguística, oralidade, produção textual e leitura) como nos orienta os PCN's. Também, os estudos sobre os gêneros textuais surgiram como novas propostas de ensino contemplando a contextualização. Os dados apontaram como preferência a leitura de textos, resultado que possivelmente provém da efetivação e aplicabilidade desta proposta.

Bagno (2011) enfatiza a função primordial da escola no que se refere à pedagogia da língua materna: promover o letramento aos alunos. Para que isso seja possível, segundo o autor, são fundamentais a leitura e a escrita, com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Ademais, faz-se necessário, nas aulas de português, a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Sugere-se que o estudo da Língua Portuguesa deve voltar-se para a ampliação dos potenciais do indivíduo, como preveem os PCN (Brasil, 1998), tornando-o mais cômico de si mesmo e de seu papel na sociedade. Assim, principia-se da teoria proposta por Ribeiro & Ribeiro (2006), ao afirmarem que a finalidade do ensino da língua deve ser o de iniciar do conhecimento prévio do educando, induzi-lo do senso comum ao conhecimento científico, a partir de atividades que o façam erguer proposições, confrontando, ponderando, acolhendo ou refutando argumentos.

Analisando ainda os dados expressos na tabela 3, mostrada anteriormente, os resultados quanto a auto-avaliação do aluno no tocante ao seu rendimento nas provas sobre regras gramaticais revelaram ser 45,6% regular, 39,6% bom, 8,1% muito bom e 6,7% ruim. Estes números nos conduzem ao entendimento de que o baixo nível de desempenho dos alunos no uso da língua pode ser associado a ênfase na pedagogia

do certo versus errado e da persistência na tradição gramatical. Acreditamos que a competência discursiva dos alunos fica comprometida em decorrência da artificialidade que recobre as atividades de produção de textos, do excesso de terminologia, da análise pela análise, do estudo solitário da frase. Em suma, os alunos aprendem a língua através de atividades mecânicas e descontextualizadas em que a língua é tratada como um sistema estável e abstrato de signos, desconsiderando sua realidade concreta e sua dinamicidade. Conforme bem observou Luft (1985, p.25) “É fundamental uma intimidade gramatical com a língua e não uma intimidade gramaticalista com a gramática”. É igualmente relevante que o professor de português, durante o ensino das regras gramaticais, contextualize o conteúdo, reforçando a importância da adequação vocabular.

5.2.4. FATORES RELACIONADOS À EXPECTATIVA ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Na tabela 4 temos a distribuição dos fatores relacionados à expectativa acerca do ensino da Língua Portuguesa. Verifica-se que a maioria dos alunos afirmaram que a principal necessidade na disciplina de Língua Portuguesa é trabalhar as quatro habilidades linguísticas (33,3%), enquanto que 31,3% dos alunos consideram que o estudo da gramática é o mais necessário. Ainda, a maioria dos alunos considera que o bom professor de Português deve na sala de aula sempre falar de acordo com as regras gramaticais (51,0%) e que sempre deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula (62,4%). O teste de comparação de proporção foi significativo em todos os fatores avaliados ($p\text{-valor} < 0,001$), indicando que o perfil descrito é relevantemente mais frequente entre os alunos avaliados.

Tabela 4. Distribuição dos fatores relacionados à expectativa acerca do ensino da Língua Portuguesa: Q11; Q16; Q17

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q11 - Quais são suas principais necessidades nesta disciplina?			
Estudar gramática	47	31,3	-
Ler textos literários	31	20,7	
Adquirir uma boa fluência na língua	21	14,0	
Trabalhar as quatro habilidades linguísticas: entender, falar, ler e escrever	50	33,3	
Q16 - Você acha que o bom professor de Português deve falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula?			
Sim	76	51,0	<0,001
Não	12	8,1	
Às vezes	61	40,9	
Q17 - Você acha que o professor de Português deve corrigir a falar dos alunos?			
Sim	91	62,4	<0,001
Não	10	6,8	
Às vezes	45	30,8	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 os percentuais dos níveis do fator avaliado diferem significativamente). - Não foi aplicado o teste pois se trata da prevalência individual em relação ao total de alunos avaliados.

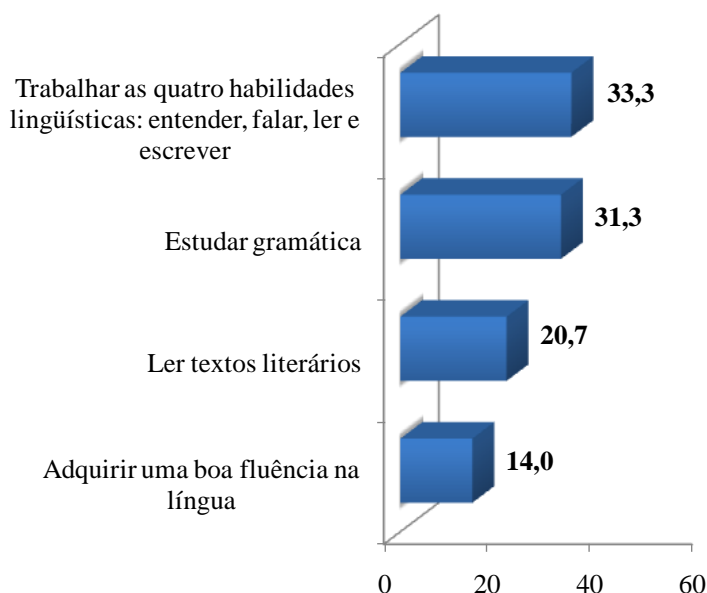


Gráfico 12. Prevalência das principais necessidades dos alunos da Língua Portuguesa.

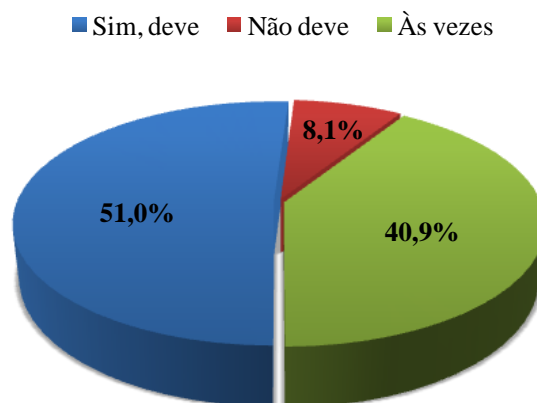


Gráfico 13. Distribuição da opinião dos alunos sobre o dever do bom professor de Português falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula.

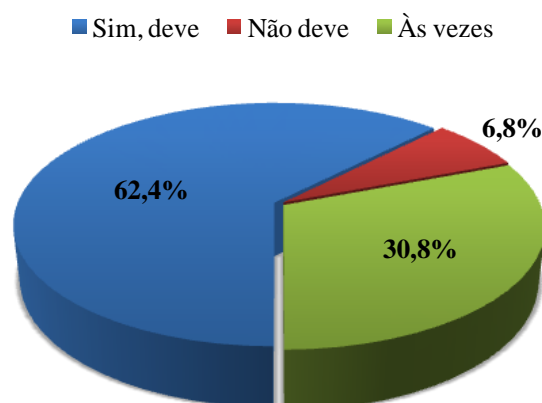


Gráfico 14. Distribuição da opinião dos alunos sobre o dever do bom professor corrigir a falar dos alunos.

Na percepção dos alunos e suas expectativas acerca do ensino da língua portuguesa ao questionarmos suas principais necessidades nesta disciplina, os dados apontaram para (33,3%) a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas: entender, falar, ler e escrever e (31,3%) estudar gramática. Por uma mínima diferença observamos que os alunos almejam uma aprendizagem significativa, eficiente e eficaz da língua englobando sua totalidade. A reflexão sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas deveria responder aos seguintes questionamentos: para que se ensina, o

que se ensina e consequentemente, como se ensina? Uma vez que o professor é o mediador no processo de ensino aprendizagem sua concepção irá nortear sua prática, bem como, instigar no aluno a reflexão sobre o uso da língua.

De acordo com Antunes (2007, p.22) a língua “é parte de tudo, da identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que se socializa, interage-se, que se desenvolve sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade”. A este respeito os PCN's (1998, p.20) preconizam que “Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Citando Barbosa (2004), Cavalcante Lima (2016, p. 113), assente que,

“contextualizar, por meio da prática, as teorias que dão base aos conhecimentos curriculares que compõem estas disciplinas, inclusive no caso da modelagem do conhecimento, ajudam a instigar a percepção dos estudantes em relação à prática e ao uso do conhecimento no cotidiano. As ações dos estudantes que se submetem a atividades desta natureza refletem também o sucesso da prática adotada pelo professor e, mesmo tendo certo grau de complexidade em relação a outras disciplinas, quando eles compreendem este processo de sistematização dos conhecimentos curriculares começam a desenvolver afinidades por estas disciplinas”.

Quando questionamos se o bom professor de Português deve falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula, verificamos a partir dos dados analisados que 51% ao afirmarem que sim, revelaram uma concepção consciente de monitoração da língua adequada ao contexto, conferindo ao professor o uso formal da língua em sala.

Ainda sobre a tabela 4 na distribuição da opinião dos alunos sobre o dever do bom professor corrigir a fala dos alunos, 62,4% responderam que sim, 30,8% as vezes e 6,8% não. Diante do que abordamos anteriormente o resultado nos traz a necessidade da correção, contudo, não repreendendo o aluno, constrangendo-o, mas conscientizando-o da adequação da fala ao contexto.

5.2.5. CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO ACERCA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA

Na tabela 5 temos a caracterização do conhecimento do aluno acerca da variedade linguística. Verifica-se que a maioria dos alunos não acredita que a Língua Portuguesa é falada de forma homogênea em todo o país (80,5%), fato que ele tomou consciência através de fatos externos à sala de aula (59,3%). Ainda, grande parte dos estudantes considera importante discutir a questão da variedade linguística que nossa

língua apresenta (94,0%), e que a forma mais interessante para essa discussão é a retirada de livros e materiais didáticos (62,0%) assim como a realização de eventos (seminários, palestras e mesas redondas) (42,0%). Quanto a relação entre a fala e a escrita, 52,1% dos estudantes acredita que a maneira de falar atrapalha o seu desempenho na produção textual. O teste de comparação de proporção foi significativo em todos os fatores avaliados (p -valor $< 0,001$ em todos fatores), indicando que o perfil descrito é relevantemente o mais presente entre os alunos avaliados.

Tabela 5. Caracterização do conhecimento do aluno acerca da variedade linguística: Q12; Q13; Q15

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q12 - Você acha que se fala a Língua Portuguesa de mesma forma em todo o país?			
Sim	29	19,5	<0,001
Não	120	80,5	
Caso não, onde você passou a ter consciência desse fato?			
Em sala de aula	42	38,9	<0,001
Fora da sala de aula	64	59,3	
Em sala de aula e fora de sala de aula	2	1,8	
Q13 - Você considera importante discutir a questão das variedades linguísticas que nossa língua apresenta			
Sim	140	94,0	<0,001
Não	9	6,0	
Caso sim, mar que de que forma			
Retiradas de livros e materiais didáticos	93	62,0	-
Filmes	20	13,3	
Músicas	7	4,7	
Outros	18	12,0	
Eventos: seminários, palestras, mesas redondas	63	42,0	
Programas de TV ou rádio, reportagem de revista, jornal	25	16,7	
Filmes, música	49	32,7	
Q15 - Você acha que sua maneira de falar atrapalha seu desempenho na produção textual?			
Sim	21	14,4	<0,001
Não	21	14,4	
Às vezes	76	52,1	
Não sei	28	19,1	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor $< 0,05$ os percentuais dos níveis do fator avaliado diferem significativamente). - não foi aplicado o teste pois se trata da prevalência individual em relação ao total de alunos avaliados.

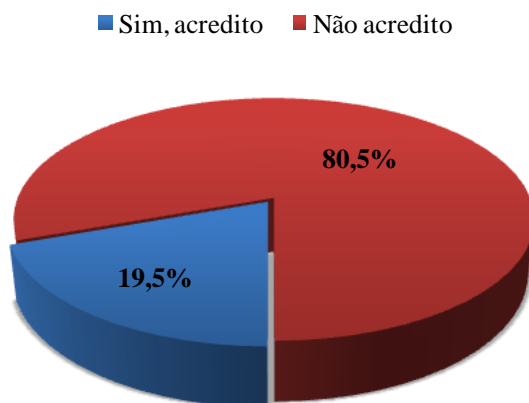


Gráfico 15. Distribuição dos alunos segundo a crença do uso da Língua Portuguesa de forma homogênea em todo o território nacional.

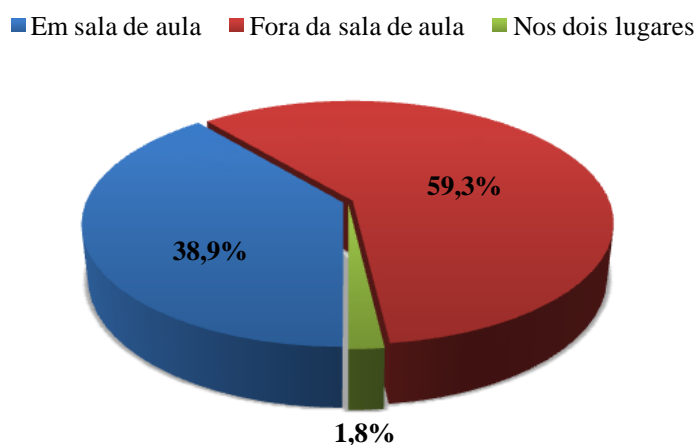


Gráfico 16. Distribuição dos locais onde o aluno aprendeu a discordar da homogeneidade nacional da fala da Língua Portuguesa.

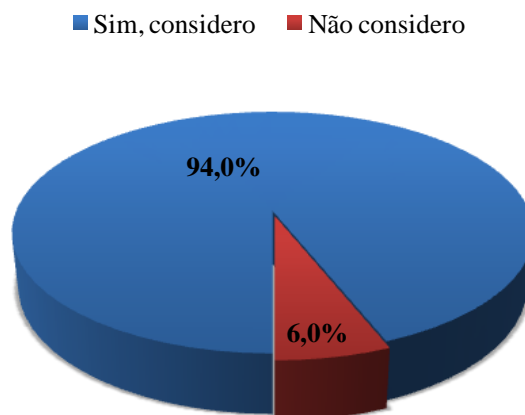


Gráfico 17. Distribuição da opinião dos alunos acerca da importância da discussão do tema "variedades linguísticas" da Língua Portuguesa.

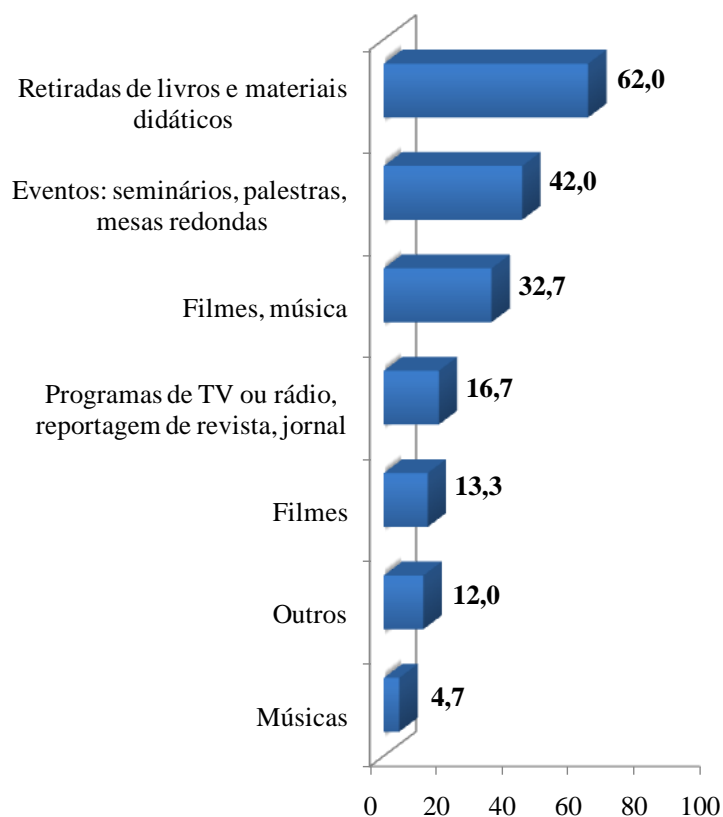


Gráfico 18. Prevalência das formas que podem ser utilizadas para as discussões acerca das variedades linguísticas da Língua Portuguesa.

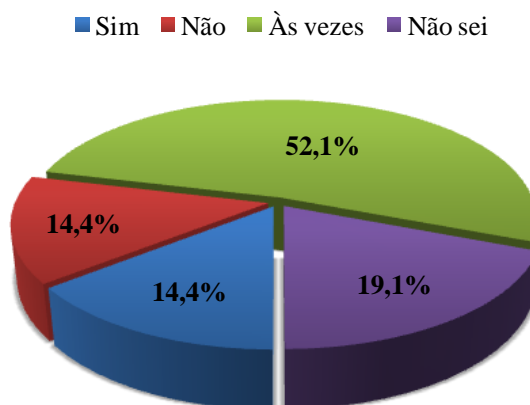


Gráfico 19. Distribuição dos alunos segundo o atrapalho da forma de falar na produção textual.

Na tabela 5 através dos questionamentos propostos buscamos analisar o conhecimento do aluno acerca da variedade linguística e o ensino desta em sala de aula. Que estratégias poderiam ser utilizadas na abordagem segundo a percepção dos alunos? E fomos aquém quando incitamos a uma reflexão sobre a influência entre o falar e o escrever.

Analisando a primeira proposição, (80,5%), afirmaram que não consideram a língua homogênea em nosso país e a aquisição deste conhecimento, possivelmente foi através de fatos externos à sala de aula (59,3%).

A língua segundo Bortoni (2004, p. 78) é um “fenômeno social cujo uso é regido por normas sociais” consequência de processos sócio histórico-culturais, pois não há como separar a língua do seu uso em sociedade.

Sob o mesmo ponto de vista Mollica(2004) defende que para a sociolinguística, o fenômeno da variação linguística é um princípio geral e universal das línguas, passível de ser estudado e analisado, pressupondo a existência de diferentes formas linguísticas de uma mesma língua denominadas variantes. Portanto, não é possível pensar o ensino sem a observação do aspecto interacional que rege a ação dos sujeitos na sala de aula.

5.2.6. FATORES RELACIONADOS AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Na tabela 6 temos a distribuição dos fatores relacionados ao preconceito linguístico. Verifica-se que a maioria dos estudantes acha necessário ser corrigido por falar algo que foge dos padrões gramaticais (48,0%), porém, 43,9% afirmou que a reação dele ao ser corrigido vai depender da forma que for corrigido. Ainda, observa-

se que a maior parte dos alunos nunca recebeu preconceito pela sua maneira de falar (37,6%). É importante salientar que 26,8% dos alunos disseram que já receberam preconceitos por falha em sua forma de falar. O teste de comparação de proporção foi significativo em todos os fatores avaliados ($p\text{-valor} < 0,001$ e $p\text{-valor} = 0,001$, respectivamente), indicando que o perfil descrito acerca da experiência com preconceitos linguísticos vividos pelos alunos é relevantemente o mais frequente no grupo avaliado.

Tabela 6. Distribuição dos fatores relacionados ao preconceito linguístico: q14; q20

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q14 - Como você sente-se ao ser corrigido por falar algo que foge dos padrões gramaticais?			
Acho necessário pois é na escola que devemos corrigir os erros	71	48,0	<0,001
Não gosto, pois sinto-me constrangido	12	8,1	
Depende muito da forma que sou corrigido	65	43,9	
Q20 - Você já recebeu preconceito pela sua maneira de falar?			
Sim	40	26,8	0,001
Às vezes	25	16,8	
Não	56	37,6	
Não lembro	28	18,8	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se $p\text{-valor} < 0,05$ os percentuais dos níveis do fator avaliado difere significativamente).

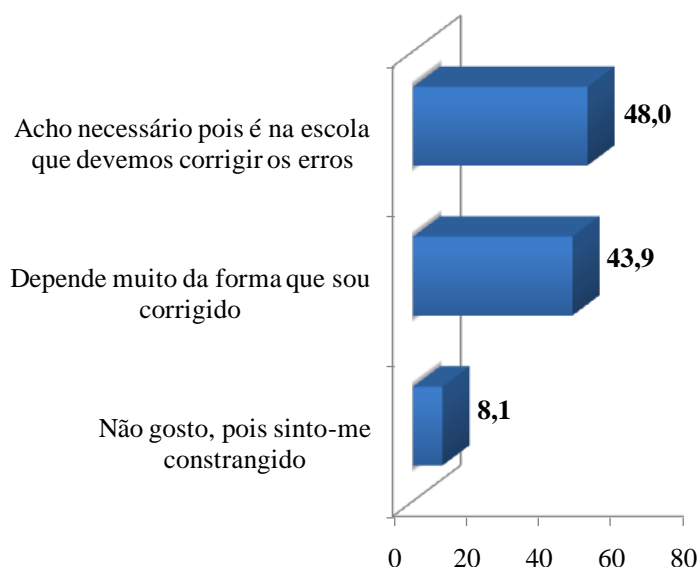


Gráfico 20. Distribuição dos alunos segundo o sentimento absorvido ao ser corrigido por falar algo que foge dos padrões gramaticais.

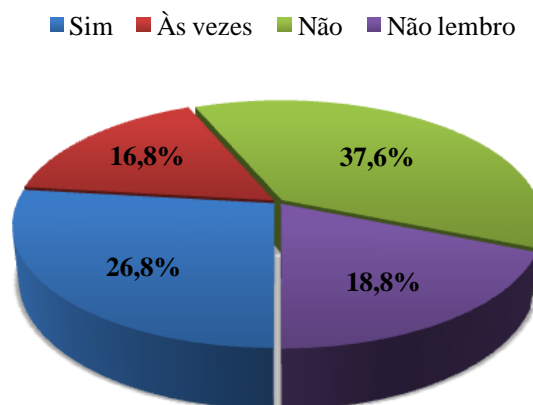


Gráfico 21. Distribuição dos alunos segundo a frequência de preconceito pela sua maneira de falar.

Na tabela 6 propomos uma reflexão a partir dos resultados obtidos no tocante a questão do preconceito linguístico. Não há como abordarmos a língua e o estudo das variedades linguísticas se não adentrarmos ao julgamento social que perpassa o universo linguístico. Questionando sobre como o aluno sente-se ao ser corrigido por falar algo que foge dos padrões gramaticais, 48,0 % responderam achar necessário pois é na escola que devemos corrigir os erros; 43,9 % ressaltaram depender da forma como são corrigidos, E 26,8% afirmaram ter sofrido preconceito pela maneira de falar. Percebe-se, portanto, que o aluno busca uma reeducação linguística, a aprendizagem da língua padrão, desde que a ação pedagógica proporcione o respeito a sua fala, levando-o a construção de um novo olhar sobre a língua portuguesa.

O preconceito pode ocorrer em razão de muitos indivíduos não considerarem nem respeitarem o fenômeno da variação. Essas pessoas tendem a achar que falar uma variedade diferente da variedade-padrão é um problema para a sociedade e para quem o faz.

Para respeitar as diferenças linguísticas, a ação pedagógica em sala de aula deve, pois, ser dinâmica, altamente dependente do contexto que se vai constituindo. Trata-se de uma construção conjunta do professor e do aluno. Entretanto, muitos professores saem da formação inicial despreparados para contextualizar a leitura e a produção de textos (Bortoni-Ricardo, 2005).

5.2.7. FATORES RELACIONADOS À PERCEPÇÃO SOBRE A APLICABILIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

Na tabela 7 temos a caracterização da aplicabilidade da Língua Portuguesa na visão do aluno. Verifica-se que a maioria acha que é preciso saber as regras gramaticais para escrever bem (56,1%) e considera a escrita da Língua Portuguesa mais correta do que como ela é falada (46,3%). Ainda, o teste de comparação de proporção foi significativo ($p\text{-valor} < 0,001$ e $p\text{-valor} = 0,001$, respectivamente), indicando que as opiniões descritas são relevantemente as mais frequentes entre os alunos avaliados.

Tabela 7. Distribuição dos fatores relacionados a percepção sobre a aplicabilidade da Língua Portuguesa: q18; q19

Fator avaliado	n	%	p-valor
Q18 - Você acha que, para escrever bem, é preciso saber as regras gramaticais?			
Sim	83	56,1	<0,001
Não	36	24,3	
Às vezes	29	19,6	
Q19 - Você considera a escrita mais correta do que a fala?			
Sim	68	46,3	0,001
Não	30	20,4	
Às vezes	49	33,3	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se $p\text{-valor} < 0,05$ os percentuais dos níveis do fator avaliado difere significativamente).

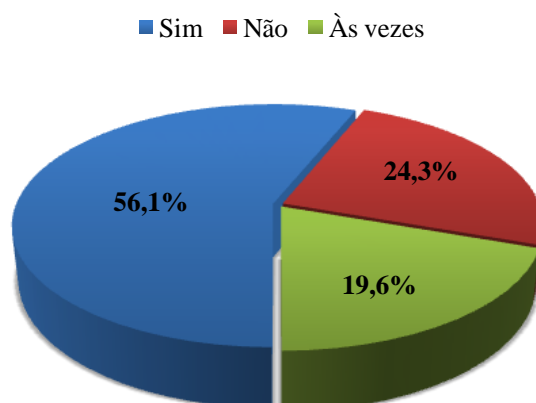


Gráfico 22. Distribuição dos alunos segundo a necessidade do conhecimento das regras gramaticais para uma boa escrita.

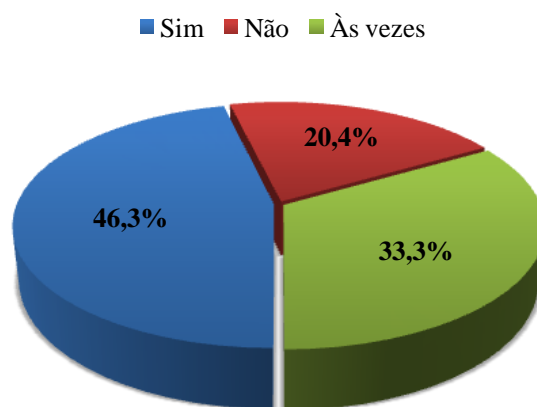


Gráfico 23. Distribuição dos alunos segundo da questão: Você considera a escrita mais correta do que a fala?

Nesta última tabela indagamos aos alunos se para escrever bem devemos saber as regras gramaticais e se consideram a escrita mais correta que a fala. Em relação ao primeiro questionamento 56,1% responderam que sim, 24,3% não e 19,6% às vezes. Conforme os resultados apresentados percebem-se que os alunos consideram o estudo gramatical relevante e necessário para o escrever bem. De fato, seria um grande erro e equívoco desconsideramos o uso da gramática no ensino da língua.

O professor precisa acostumar os educandos a monitorar de maneira consciente seu próprio desempenho linguístico. Assim, o desenvolvimento do desempenho linguístico poderá ser mais bem trabalhado, investindo na sistematização gramatical, que, na maioria dos casos, se confunde com o ensino de uma nomenclatura e a análise (particularmente a sintática) de sentenças mais ou menos descontextualizadas.

Na verdade, o que o aluno precisa conhecer bem é a funcionalidade da língua, e na sala de aula o professor deve levá-lo a refletir sobre as regras de funcionamento da língua viva e não a estática, como costuma pregar a gramática. Ao expor as várias situações em que o texto escrito pode ser formal ou informal, percebe-se a preocupação com a adequação da linguagem.

A língua escrita é, em geral, mais elaborada que a língua oral. Ao escrever, sempre é possível planificar e corrigir nossas mensagens. Porém, a situação de comunicação faz com que existam grandes diferenças entre textos escritos como os seguintes: uma nota pregada no frigorífico de casa, uma mensagem no celular a um amigo, uma solicitação para um trabalho, um exame etc. (Bello, 2011, p.30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade nos mostra as contrariedades existentes no sistema educacional, onde a teoria defende e incentiva uma postura crítica do educador frente aos novos objetos de ensino, mas, na realidade em sala de aula seu posicionamento é praticamente o contrário, há um abismo entre a teoria e a prática resultando no fracasso educacional. Freire (1996) resume todo este cenário quando diz que devemos diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, onde fala e prática seguem o mesmo percurso, ao mesmo tempo.

A assertiva inicial que deu origem a esta pesquisa foi a de que as escolas, mesmo com reconhecimento das contribuições da sociolinguística quanto ao ensino da língua portuguesa priorizam o ensino da gramática tradicional (de regras prescritivas) em detrimento do ensino do funcionamento da língua e de suas diversas variedades. Essa opção de abordagem da língua pelas escolas implicaria, portanto, um enfoque sem reflexão sobre o uso da língua e das regras gramaticais inseridas nos diversos gêneros discursivos bem como da variação linguística nas modalidades oral e escrita.

É impossível negar a existência da variação das línguas e o seu ensino. Pautando esta análise nas teorias sociolinguísticas, consideram-se essas variações como riqueza, fazendo com que os alunos adquiram conhecimentos sobre elas, de forma a possibilitar o desenvolvimento da capacidade de monitoração no uso da linguagem em quaisquer momentos, ou situações, em que ela for requisitada. Portanto, há a necessidade da escola e do professor trabalharem nesse sentido e promover o conhecimento das normas sociais de uso da língua.

Na perspectiva de contribuir para o conhecimento da nossa realidade linguística, propusemos, com esta pesquisa, analisar como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa. Além do corpo docente buscamos inserir os discentes através de suas opiniões e conceitos sobre a temática, uma vez que, o que concerne ao estudo da língua e seus aspectos ultrapassam os muros escolares e como ressaltam alguns estudiosos a língua é de grande relevância na formação do ser.

Diante disso algumas considerações e conclusões poderão contribuir para novas pesquisas, bem como, fomentar discussões que contemplam desde estudantes de letras, professores de língua e outras áreas, assim como um mero falante de língua materna

A investigação foi realizada com os docentes de língua Portuguesa e discentes de uma escola pública do Município da Garanhuns-PE, dos anos finais do ensino

fundamental, deste ano. A coleta de dados foi desenvolvida através de uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores que puderam manifestar suas compreensões, seus conceitos, e suas práticas cotidianas em sala de aula, bem como suas inquietações sobre o ensino da língua materna e através de questionários aplicados aos alunos.

Com base num aporte teórico envolvendo estudos da sociolinguística, linguística e cultura construímos a partir das categorias eleitas subsídios para compreendermos concepções e ações em relação ao estudo da língua e fenômenos variáveis. Com isso, discutimos com autores que discorrem sobre a temática desta dissertação no nosso eixo teórico e analisamos minuciosamente, à luz desses teóricos, fragmentos das entrevistas com os professores e questionários aos alunos que possibilitaram a confirmação de asserção geral e das asserções específicas dos conteúdos analisados.

No tocante as entrevistas em que os professores foram instigados a discorrer sobre a concepção de língua, variedade linguística e competência comunicativa as análises dos FDs nos trouxeram resultados positivos. Concluímos que os professores de língua, levando-se em consideração o tempo de formação, tem o conhecimento sobre as variáveis que a língua apresenta, bem como a importância de trabalharmos a língua padrão relacionando-a ao contexto situacional, onde definirá a formalidade ou informalidade do uso da língua. Este conhecimento a partir de alguns entraves observa-se que não se aplica na prática pedagógica. Professores, em sua maioria, se detêm ao uso das regras gramaticais levando seus alunos a um processo ensino-aprendizagem que denominamos “decoreba”, trata-se de uma metodologia tradicionalista de abordar a língua através e unicamente da gramática normativa. Além de suas propriedades gramaticais, a língua também apresenta propriedades comunicativas- sociais, por isso, não devemos restringi-la apenas a sua gramática.

Ao estudar a língua e suas variações, estuda-se também a capacidade que o homem possui para intermediar suas relações sociais e como o falante realiza as escolhas de qual forma de linguagem pode e deve se utilizar em determinadas situações sociais. Neste discurso insere-se o conceito de competência comunicativa e embasamento para reflexão contra o preconceito linguístico.

Ainda sobre o ensino da língua ao analisarmos sobre o conhecimento dos professores quanto às implicações da cultura no processo de aprendizagem, dados revelaram uma visão restrita em conceituar cultura e, por conseguinte, relacioná-la a língua. Partindo do pressuposto que o contexto cultural influencia a linguagem que não se restringe apenas a sócio histórica e ideológica, há uma necessidade urgente de

redimensionamento da prática pedagógica que efetive ações que contemplem o universo cultural do aluno.

Remetendo-nos aos dados da pesquisa quantitativa representando as concepções dos discentes em relação à variedade linguística, ao questionarmos se achavam importante discutir em sala de aula a variedade linguística verificou-se considerável percentual (80,5%) considerando que a Língua Portuguesa não é falada de forma homogênea em todo o país e (94,0%) ressaltaram a importância de discutir a questão da variedade linguística, além disso, (26,8%) confirmaram ter sofrido preconceito maneira de falar.

Esses dados correlacionados aos resultados obtidos nas FDs aplicadas aos professores evidencia inquietações que apresentam certo comprometimento com um dos objetivos propostos no que se refere a necessidade de abordar a variedade linguística no ensino da língua, ao mesmo tempo que mapeia situações de ruído dentro da escola resultante desta temática.

Nesse contexto, é preciso ter ciência que a escola é um lugar de conscientização, como propõe Castilho (2000) e segundo o autor, o aluno precisa conscientizar-se dos poderes da linguagem, bem como a avaliação social que perpassa em suas diferentes manifestações, compreendendo que a língua é um fator muito importante na construção da identidade.

Vale ressaltar que não está sendo proposto neste trabalho o abandono do ensino da norma-padrão, visto seu domínio ser importante para a ascensão do indivíduo na sociedade. Este trabalho não propõe a “desgramatização” do ensino da língua materna na escola, não é um manifesto contra o ensino da língua padrão no âmbito escolar. É, antes de tudo, a defesa embasada do respeito à fala usada pelo educando antes, quando ingressa na escola, na sua continuidade e na vida social. “Trata-se da valorização da gramática natural e implícita, e exposição da variedade padrão com consciência de que esta é apenas uma modalidade e que também não é a única correta” (Bagnó, 2007, p.85). Com esse percurso busca-se apresentar a variação como um elemento linguístico e cultural, cujo trato em sala de aula pelo professor, traria aos alunos um maior aprofundamento dos conhecimentos significativos sobre a língua falada e escrita.

Quando propusemos aos professores de língua portuguesa discorrer sobre a prática pedagógica, segundo situações estabelecidas, buscamos conhecer as formas adotadas por eles em suas práticas a fim de ultrapassarem as dificuldades de comunicação decorrente da variedade linguística.

No tocante aos resultados, as observações apontaram para vários aspectos, entre eles, que a teoria precisa associar-se à prática, que o papel docente é

imprescindível no processo de aquisição do conhecimento, que vivemos uma nova realidade sociocultural onde a escola é convidada a rever paradigmas, currículo, prática pedagógica, questões organizacionais, entre outros. Trata-se de uma chamada à reestruturação para garantir aos educandos o acesso ao conhecimento, que é muito mais amplo que acesso à informação, é um saber relacionado à prática e à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In: I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Álvarez, T. Ângulo (2007). Enseñar y a escribir textos expositivos en colaboración en educación primaria. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaria General de Educación – Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Edita/ Secretaria General Técnica.
- Antunes, I. C. (2007). *Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho*. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola.
- Azevedo, J. M. L. (2004). O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: N. S. C. Ferreira; M. Â. Silva, (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. (2002). *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2003). *A norma oculta- Língua e Poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2007). *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (2009). *Bakhtin e o círculo / Beth Brait (org.)* São Paulo: Contexto.
- _____. (2012). *Bakhtin: Conceitos – Chave / Beth Brait (org)* 5º ed. São Paulo: Contexto.
- Baptista, M.V. (2000). *Planejamento social: intencionalidade e instrumentação*. 2º Ed. São Paulo: Veras.

- Barbosa, J. C. (2004). *A “contextualização” e a Modelagem na educação matemática do ensino médio*. Encontro Nacional de Educação Matemática, 8, 1-8.
- Bell, J. (2008). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bello, C.; Gómez, A.; Medina-Bocos, A.; Ortega, E.; Zaragoza, P. (2011). *Lengua y literatura: educación secundaria*. Madrid: Grupo Anaya.
- Bicudo, M.A.V (2011). *A pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bortone, M. E. (2007). Comunicação interdialeto. In: Cavalcanti, M.C.; BORTONI-RICARDO, Stella M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bourdieu, P. (1996). *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2008). *A Distinção: crítica social do julgamento*; tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 1. reimpr. - São Paulo: Edusp.
- Brandão, C.R. (1983). *O que é educação?* 10ª Ed. São Paulo: Brasiliense.
- Burke, P. (2010) *Linguagens e Comunidades nos Primórdios da Europa Moderna*; Tradução Cristina Yamagami. São Paulo: Editora UNESP.
- Bussmann, A. C. (2013). O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: I. P. A. Veiga (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 29ª ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP. Papirus Editora.
- Caeiro, A. I. da S. S. (2013). *Práticas de Liderança para uma Escola Inclusiva*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Cagliari, L. C. (2000). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione.

- Candau, V. M. & Moreira, A. F. B. (2003, Maio/Jun/Jul/Ago). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*: nº 23, 156-168.
- Castilho, A. T. (2000). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo:Contexto.
- _____. (2010. Maio/Ago). *A nova gramática do português brasileiro*. Revista Philologus, Ano 16, nº 47. Rio de Janeiro: CIEFIL.
- Cavalcante Lima, J. A. (2016). *Melhoria do Desempenho Escolar: o papel da Etnomatemática no desenvolvimento curricular da disciplina Matemática*. Lisboa, 252 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.
- Cevasco, M. E. (2003). *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Chervel, A. (1988). *L’histoire des disciplines scolaire. Réflexionssur um domaine de recherche*. Histoire de éducation. Paris: Payot.
- Cox, M. I. P.; Assis-Peterson, A. A. de. (2007). *Transculturalidade e translissia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia*. Mercado das Letras: Campinas.
- Cunha, M. B. (1982, Jul/Dez). *Metodologia para Estudo dos Usuários de Informação Científica e Tecnológica*. Departamento de Biblioteconomia. R. Bibliotecon. Universidade de Brasília, D. F.
- Dayrrel, J. (1997). A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrrel, J. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Duranti, A. (1997). Linguistic anthropology. Cambridge: Cambridge University Press. In: Cox, M. I. P.; Assis-Peterson, A. A. *Transculturalidade e translissia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia*. Mercado das Letras: Campinas.
- Erickson, F. (2003). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18(4) pp335-56, December 1987. In. Bortoni-Ricardo, S. M. *Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível*. Cuiabá: Polifonia EDUFMT.

- Fernandes, C. A. (2005). *Análise do Discurso: Reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas.
- Firestone, W. A. (1987). *Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research*. Educational Researcher, v. 16, n. 7. In: Santos Filho, J. C. dos; Gamboa, S. S. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 8. Ed. São Paulo, Cortez.
- Forquin. J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fraser, M.T.D. & Gondim, S.G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: *Revista Paideia*, v. 14, n. 28, p. 139-152.
- Freire. P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2001). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2005). *Conscientização: teoria e prática de liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes.
- Freitas, M. E. (1991). *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Mackrom Books do Brasil.
- Freitas, M. C. de. (2013). *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. Vol. 9, 1 ed. (Coleção Educação & Saúde). São Paulo: Cortez.
- Gamboa, S. S. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 8. Ed. São Paulo, Cortez.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Geraldi, J. W. (2002). Concepções de linguagem e ensino de português. In Geraldi, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre Educação*. Porto: ASA.

- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gusmão, N.M.M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In: Gusmão, N.M.M. (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*, in: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Kerlinger, F. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston. In: Santos Filho, J. C. dos; Gamboa, S. S. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 8. Ed. São Paulo, Cortez.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972].
- Leffa, V. J. (1998) *Textual constraints in L2 lexical disambiguation*. System, England, v. 26, n. 2, p. 183-194.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. – Curitiba: Editora Positivo.
- Lüdke, M; André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luft, C. P. (1985). *Língua & Liberdade*. Porto Alegre, LP&M.
- Mattos e Silva, R. V. (2003). *Contradições no ensino de português*. 6 ed. São Paulo: Contexto.
- Mello, H. A. B. de. (1999). *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed da UFG.
- Minayo, M. C. S. (1999). O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 14. ed. Ed. Vozes; Petrópolis.
- _____. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec.
- _____. Et al. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Morais, A. G. et al. (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*.

Autêntica, Belo horizonte, MG.

Mollica, M. C. (2004). *Introdução a sociolinguística - o Tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

Neves, M. H. de M. (2003). *Que gramática estudar na Escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. Contexto: São Paulo.

Nóvoa, A. (1995). As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional. In: Teixeira, L. H. G. (2000, jan./jun.). Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 16, n. 1, 7 - 22.

Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2002). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas, Editora da Unicamp.

Oliveira, L. A. (2002). *A Constituição da Linguagem Escrita do Aluno Surdo, na Escola Regular, À Luz da Perspectiva Sócio-Histórica*. (ARTIGO) - UFJF. GT: Educação Especial/n.15.

Pardinas, F. (1973). Metodologia y técnicas de investigación en ciencias sociales. 11. ed. México, Siglo Veintiuno, p. 82. In: Cunha, M. B. da. (1982. jul./dez). *Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica*. R. Bibliotecon., Brasília, v.10, n.2, p. 5-19.

Pérez Gomes, A.I. (1998). *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: Sacristán, J.G. e Pérez Gomes, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED.

Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras.

Quadros, R. M. (2000). *Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais* (Artigo). Textura, Canoas, n.3, p. 53-62.

Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ed, Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, O. M.; Ribeiro, A. R. (2006). *Janelas na construção da leitura*. Uberaba:

Vitória6.

Richards, J. C.; Rougers, T. (1998). Communicative language teaching. In: *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. Ed. São Paulo: Atlas.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Coleções Educação. Porto, Portugal. Porto Editora.

Santos Filho, J. C. (2013). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. S. S. Gamboa (org.). - 8. ed. Coleção Questões da Nossa Época; v. 4. São Paulo: Cortez.

Santos, M. (2005). *Formação cívica no ensino básico; contributos para uma análise da prática letiva*. Porto: Edições ASA.

Sapir, E. (1954). *A Linguagem: Introdução ao Estudo da Fala*. São Paulo: Perspectiva.

Saussure, F. (2002). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo. Cultrix.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. - 23. ed. rev. e atual. - São Paulo. Cortez.

Silva, I. C. de V. e (2016). *A Prática Metodológica na Alfabetização de Estudantes Surdos Inclusos em Escolas Regulares: Um Estudo de Caso*. Lisboa, 293 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Silva Jr. J.R.; Ferreti, C. J. (2004). *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã.

Silva, L. F. S. (2016). *Discurso, Cultura da Escola X Cultura Popular: As Representações dos Professores e Cordel*. Lisboa, 291p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ESEAG.

Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática.

Souza, S.M.R. de. (1995). *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD.

Tarallo, F. (1999). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.

Therrien, J. (2000). *Artesão de um outro ofício - Múltiplos Saberes e Práticas no Cotidiano*. São Paulo: Annablume.

Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.

Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.

Williams, R. (1992). *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1998). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2011). *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*. Trad. Vera Joscelyne.

LEGISLAÇÃO:

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. MEC/SEF. (Secretaria de Educação Fundamental), Brasília.

Brasil. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação; SEESP (Secretaria de Educação Especial), Brasília.

UNESCO (2005). *Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade*. UNESCO, Editora Moderna. Brasil.

WEBGRAFIA:

Carvalho. R.G.G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: *Revista Ibero-americana de Educacion* ISSN:1681-5653. Disponível em: < rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> Acesso em: 27 de julho/2017.

Hall, S. (1997). *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/> Acesso em: 13 de junho de 2017.

Mignolo, W.D. (2012). *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento laminar*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08> - publicações. Acesso em 15 de Setembro de 2012.

Moresi, E. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. UCB – Universidade católica de Brasília. Disponível em <www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi20> Acesso em: 21 de julho/2017.

Viñao Frago, A. (2000). Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. IN: Silva, F.C.T. (2006). *Cultura escolar: quadro conceitual possibilidades de pesquisa*. Revista Educar, Curitiba, n.28, p. 201-216, Ed. UFPR. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download3> Acesso em: 27 de junho/2017.

APÊNDICE



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Marinalda dos Santos Ferreira

e-mail: marinaldaferreira33@gmail.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: ataide@hotlink.com.br

**APÊNDICE I - CARTA-CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA**

Prezado(a) Professor(a),

Vimos por meio desta convidar-lhe a participar como sujeito da pesquisa “Variedade linguística: Cultura da escola e Prática pedagógica, através de uma entrevista semiestruturada como também colaborar com seu consentimento para a realização de observações a serem realizadas em sua sala de aula em dias e horários pré-agendados.

Esta pesquisa pretende analisar como esta temática é vivenciada pelos professores no seu cotidiano escolar. Destacamos que todos os sujeitos participantes da pesquisa terão acesso, em momento oportuno, ao principal produto elaborado, neste caso, a dissertação. Lembramos que fica garantido o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Consentindo a presença em sua sala de aula, qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (87) 99928-0893, ou pelo e-mail marinaldaferreira33@gmail.com. Desta forma agradecemos antecipadamente aos senhores(as) pela colaboração neste estudo.

Garanhuns, 01 de fevereiro de 2017.



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Marinalda dos Santos Ferreira

e-mail: marinaldaferreira33@gmail.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE II - GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado(a) Professor(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do(a) Entrevistado(a):

Idade

Gênero

Tempo de formação

Tempo de função

Q2. O papel do professor no ensino da língua

- A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

Q3. Concepção dos professores acerca da variedade linguística

- Os professores devem manter sempre um estilo cuidadoso e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

Q4. Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico

- Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

Q5. Professores e seu papel na construção da competência comunicativa

- A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

Q6. Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

Q7. A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística

- Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Marinalda dos Santos Ferreira

e-mail: marinaldaferreira33@gmail.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Aluno(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como a escola enfrenta a variedade linguística do seu público no ensino da Língua Portuguesa, bem como, verificar as atitudes dos alunos em relação à essa temática. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

QUESTIONÁRIO

Q1 – Faixa Etária:

() 11 - 13 anos () 14 - 16 anos () 17 - 21 anos () Acima de 21 anos

Q2 – Gênero: () Masculino () Feminino

Q3 – Onde você nasceu?.....(cidade) (Estado)

Q4– Se alguém perguntasse para você “*quando você estuda Português?*”, qual das respostas abaixo você daria? Escolha apenas uma delas.

() Sempre estudo Português.

- () Estudo Português só na véspera da prova.
- () Estudo Português só no final do ano.
- () Nunca estudo Português.

Q5 – As explicações do professor de Português são suficientes para você entender o que está sendo explicado?

- () Sim, eu sempre entendo as explicações do(a) professor(a).
- () Não, eu nunca entendo as explicações do(a) professor(a).
- () Na maioria das vezes eu entendo as explicações do(a) professor(a).
- () Poucas vezes eu entendo as explicações do(a) professor(a).

Q6– Você considera a língua portuguesa ensinada na sua escola

- () **igual** à que você aprendeu junto com a tua família/amigos.
- () **parecida** com a que você aprendeu junto com a tua família/amigos.
- () **diferente** da que você aprendeu junto com a tua família/amigos.
- () **muito** diferente da que você aprendeu junto com a tua família/amigos.
- () **praticamente** uma outra língua.

Q7– Do que você **mais gosta** nas aulas de língua portuguesa?

- () O estudo da interpretação de texto.
- () O estudo das normas/regras gramaticais.
- () O estudo de redação.
- () A leitura de texto.

Q8 – O que mais **te aborrece** nas aulas de língua portuguesa?

- () O estudo da interpretação de texto .
- () O estudo das normas/regras gramaticais.
- () O estudo de redação .
- () A leitura de texto.

Q9– Você acha que aprender as regras gramaticais é:

- () Fácil () Muito fácil () Difícil () Muito difícil () Ótimo

Q10– Seu rendimento nas avaliações gramaticais costumam ser:

- () Ruim () Regular () Bom () Muito bom

Q11– Quais são suas principais necessidades nesta disciplina?

- ☐ Estudar gramática.
- ☐ Ler textos literários.
- ☐ Adquirir uma boa fluência na língua.
- ☐ Trabalhar as quatro habilidades linguísticas: entender, falar, ler e escrever.

Q12 – Você acha que se fala a língua portuguesa da mesma forma em todo o país?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso tenha marcado **não**, onde você passou a ter consciência desse fato?

- ☐ Em sala de aula. ☐ Fora da sala de aula.

Q13– Você considera importante discutir a questão das variedades linguísticas que nossa língua apresenta?

- ☐ Sim ☐ Não

Em caso **afirmativo**, marque de que forma:

Atividades em sala de aula

- ☐ Retiradas de livros e materiais didáticos
- ☐ Filmes
- ☐ Músicas
- ☐ Outros

Atividades fora da sala de aula

- ☐ Eventos: seminários, palestras, mesas redondas.
- ☐ Programas de TV ou rádio, reportagens de revista, jornal, entrevistas.
- ☐ Filmes, músicas.

Q14– Como você sente- se ao ser corrigido por falar algo que foge dos padrões gramaticais?

- ☐ Acho necessário pois é na escola que devemos corrigir os erros.
- ☐ Não gosto, pois sinto- me constrangido.
- ☐ Depende muito da forma que sou corrigido.

Q15– Você acha que a sua maneira de falar atrapalha seu desempenho na produção textual?

() sim () não () às vezes () não sei

Q16– Você acha que o bom professor de português deve falar sempre de acordo com as regras gramaticais em sala de aula?

() Sim () Não () Às vezes

Q17– Você acha que o professor de português deve corrigir a fala dos alunos?

() Sim () Não () Às vezes

Q18 – Você acha que, para escrever bem, é preciso saber as regras gramaticais?

() Sim () Não () Às vezes

Q19 – Você considera a escrita mais correta do que a fala?

() Sim () Não () Às vezes

Q20 – Você já percebeu preconceito (se alguém já riu/debochou de você, te humilhou, fez piadas...), pela sua maneira de falar?

() Sim () Às vezes () Não () Não me lembro

APÊNDICE IV –RESPOSTAS DA PROFESSORA 1 (P-1)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 1 (P-1)

Data da Pesquisa: 03/02/2017

Idade: 31 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 10 anos

Tempo de função: 10 anos

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-1: É preciso ter em mente que a escrita não reflete a fala. Não se fala como se escreve. Isso é um fato. A língua escrita requer mais exigências. E é papel da escola mostrá-las, porém, sempre deixando bem claro a questão da adequação linguística.

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-1: Não. A escola deve ensinar a norma padrão e mostrar suas variantes. Isso não quer dizer, que dentro da escola só se deva falar a linguagem formal.

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico: Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-1: Explicaria acerca do preconceito linguístico. Que a menina não era burra, nem tão pouco não sabia falar, apenas falava uma língua diferente da que é ensinada na escola.

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa: A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-1: O professor deve ter consciência que a língua falada no Brasil, apresenta diversas variações e que todas elas devem ser respeitadas. Que a adequação linguística deve ser empregada. Que o aluno chega à escola com uma bagagem cultural, inclusive a fala e que esta deve ser considerada.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-1: Acredito que a maior explicação é a falta de incorporação da cultura no processo de aprendizagem. É necessário que haja meios e preparo dos professores para saber lidar com isso.

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística: Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-1: A cultura faz parte do íntimo de cada indivíduo. É importante que cada ser seja propagador da sua própria cultura. Quando levada tal importância para sala de aula, mostrando que todos devem ser respeitados com seus conhecimentos oriundos de casa, e isso inclui o modo de falar, o aluno se sentirá participante do processo educacional. Deste modo ele notará que seu modo de falar, não é feio, errado, mas uma forma diferente.

APÊNDICE V - RESPOSTAS DA PROFESSORA 2 (P-2)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 2 (P-2)

Data da Pesquisa: 03/02/2017

Idade: 30 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: um ano e seis meses

Tempo de função: um ano

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-2: Que a gramática normativa não se baseia nos usos reais da língua, pois de acordo com ela, nesse caso o verbo é transitivo indireto necessitando de uma preposição, no entanto, em seu uso real admite-se perfeitamente a variante “assisti o filme” sem a preposição, que é usada mesmo em situações formais e por pessoas que dizem dominar a norma padrão.

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-2: Não, o professor deve orientar os estudantes para a adequação ou inadequação da maneira de falar de acordo com a situação comunicativa.

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico: Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-2: Conversaria com eles de forma que os mesmos entendessem que todos sabem falar sua língua materna, que não há apenas uma maneira de falar e que ninguém pode ser discriminado pelo jeito que fala.

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa: A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-2: Mostrando a eles que na língua não existe certo ou errado, mas que eles precisam saber adequar sua forma de falar a diversas situações comunicativas e que ocorrerá situações nos quais eles precisarão dominar a norma padrão para interagirem em certas situações como uma entrevista de emprego, por exemplo.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-2: Acredito que a maior explicação é a falta de incorporação da cultura no processo de aprendizagem. É necessário que haja meios e preparo dos professores para saber lidar com isso.

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística: Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-2: A cultura faz parte do íntimo de cada indivíduo. É importante que cada ser seja propagador da sua própria cultura. Quando levada tal importância para sala de aula, mostrando que todos devem ser respeitados com seus conhecimentos oriundos de casa, e isso inclui o modo de falar, o aluno se sentirá participante do processo educacional. Deste modo ele notará que seu modo de falar, não é feio, errado, mas uma forma diferente.

APÊNDICE VI - RESPOSTAS DA PROFESSORA 3 (P-3)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 3 (P-3)

Data da Pesquisa: 03/02/2017

Idade: 31 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 9 anos

Tempo de função: 10 anos

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-3: Em relação ao uso da preposição “ao” tornou-se muito raro o uso da mesma, por isso por vezes terminamos substituindo pelo “a” pois facilita a compreensão sendo também mais fácil empregá-la. Apesar de empregarmos a gramática normativa por vezes nos detemos a questão da escrita nos esquecendo da oralidade.

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-3: O professor deve mostrar aos alunos as diversas situações em que devem ser empregadas a linguagem formal e informal.

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico: Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque*

minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-3: Mencionando o verbo trabalhado que foi o verbo trazer, o uso informal da aluna ao dizer *truxe*...Tentaria mostrar a ela que apesar das diferenças... de haver diferenças linguísticas devemos empregá-la na linguagem informal dependendo da situação.

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa: A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-3: Mostrar aos alunos que quando nos propomos a aprender devemos seguir a linguagem formal tanto na oralidade quanto na escrita e que palavras que são ditas informalmente é questão de dialeto e também do local de onde cada um vem. Não esquecendo que também devemos respeitá-la pois todas são formas significativas do uso da língua.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-3: Como os alunos vem de outras regiões torna-se mais difícil aceitação entre eles. Isso implica o lugar onde se vive ou se vai.

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística: Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-3: Há controvérsias, mas sempre o gestor colabora para que o professor trabalhe incluindo as variedades linguísticas, mostrando que as diversas linguagens devem ser utilizadas dependendo da situação vivenciada.

APÊNDICE VII - RESPOSTAS DA PROFESSORA 4 (P-4)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 4 (P-4)

Data da Pesquisa: 03/02/2017

Idade: 43 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 10 anos

Tempo de função: 15 anos

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-4: O papel do professor no ensino da língua é antes de tudo valorizar a língua materna que o aluno traz a sala de aula, mostrar a ele que a fala, o enunciado que ele traz precisa ser valorizado porque faz parte da situação comunicativa que ele vive em sua casa, em seu meio, em sua comunidade.

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-4: O professor na sala de aula, precisa sim, fazer uso de uma língua formal, mas não necessariamente a todo tempo e diante de todos os contextos porque surgirão situações em que como estratégia de ensino o professor também precisa se adequar na fala, no contexto situacional para que o aluno possa também compreender a temática. Se a temática abordada tratar de temas que utilizam enunciados de forma informais o professor pode e deve utilizar destes enunciados, mas deixando claro de que a situação comunicativa é quem pede, é quem está mandando naquele contexto que o uso da linguagem informal seja utilizado.

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico:

Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-4: Diante de uma situação de preconceito linguístico na sala de aula eu acredito que iria agir primeiramente falando da questão do respeito em ouvir a fala do outro. Em segundo lugar eu iria perguntar se foi compreendida a fala dela. Se dito que sim, diria que a comunicação aconteceu, uma vez que, houve o entendimento dessa comunicação. Também iria explicar e deixar claro que em situações de sala de aula quando se dirige à uma pessoa que exige uma certa formalidade a aluna precisaria sim, adequar a sua fala a esse contexto, mas não permitiria que o preconceito fosse elevado ou deixasse passar despercebido.

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa:

A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-4: O conhecimento à norma culta se faz necessário uma vez que se fala da linguagem. Ele é necessário porque os vários vestibulares e concursos estão exigindo este domínio, de uma língua culta. Na verdade o aluno tem o direito de aprender, de adquirir esse conhecimento, já que esse é um papel também da escola,mas deixando sempre claro, que em situações comunicativas diversas não necessariamente essa linguagem formal vai ser sempre usada, outras linguagens serão usadas também porque precisam ser levado em conta os valores, os vários fatores extratextuais que não estão necessariamente na sala de aula como: a região, a idade e outros fatores mas que irão contribuir para essa variada forma de falares.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-4: A cultura no processo de ensino aprendizagem precisa ser valorizada porque ela se enquadra em um dos fatores que fazem parte da linguagem. Cada cultura possui o seu valor diante da linguagem e ela precisa sim ser respeitada e valorizada principalmente na sala de aula.

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística: Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-4: Tendo como exemplo a cultura nordestina, ela precisa ser valorizada sim e os vários falares e ditos do povo nordestino precisa ser de forma exemplar colocado em sala de aula, mostrando a importância e o valor dessa linguagem porque faz parte da nossa cultura não desprezando outras regiões e outras culturas, mas precisamos sim, valorizar a nossa, deixando claro que em algumas circunstâncias, algumas situações comunicativas a linguagem formal será exigida. E eu preciso, eu enquanto aluno, eu enquanto professora, de direcionar esse aprendizado, preciso mostrar que mesmo valorizando os vários falares, diferentes falares, eu preciso também aprender a linguagem formal que me será cobrada a todo instante.

APÊNDICE VIII - RESPOSTAS DA PROFESSORA 5 (P-5)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 5 (P-5)

Data da Pesquisa: 03/02/2017

Idade: 33 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 8 anos

Tempo de função: 6 meses

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-5: Penso que, como professora, deve-se explorar a ideia de que a língua se manifesta de forma diversa, de acordo com o meio, o contexto, e que existe um porquê de se escrever de uma forma e falar de outra. É bom observar também que a língua é dinâmica e que se transforma mais rapidamente na oralidade que na escrita. Na oralidade, a transformação é espontânea, já na escrita essa transformação é inicialmente percebida na fala, refletida, discutida entre os estudiosos da língua, para que seja inserida nas possibilidades de variação das regras de escrita.

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-5: Acredito que seja um erro manter-se firme na formalidade da língua quando se está em sala de aula. É preciso equilibrar o estilo entre a formalidade exigida em um espaço de conhecimento e a espontaneidade do público em questão, que, no meu caso, são crianças e adolescentes. Seria uma grande falha de um profissional que

lida com a língua se escolhesse elaborar o próprio discurso somente através da variedade padrão, ignorando seus interlocutores. Quero que eles aprendam – e vejam na minha prática – como elaborar melhor sua fala, mas também quero que eles me compreendam, por isso falo em alguns momentos por meio de certa informalidade.

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico:

Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-5: Primeiro alertaria a criança que chamou a outra de burra que esta não é a forma de se dirigir a ninguém, estando-se certo ou não. Depois chamaria atenção para as diferentes formas de se falar estas palavras, explicando que aprendemos a língua da nossa família, da nossa rua, dos nossos amigos e, posteriormente, aprendemos a língua da maneira que a escola ensina. Explicaria que, por exemplo, falar “estou com um problema” ou “*tô cum pobrema*” não muda em nada a situação de quem fala(!), e que devemos prestar atenção no que a pessoa diz e não somente no modo que ela fala. Falaria o que é o preconceito linguístico, como ele ocorre e como devemos combatê-lo. Em seguida, explicaria o porquê de a escola ensinar a norma **padrão** (não gosto de falar em normal **culta**, por causa da carga elitista que este nome traz, como também dá margem à ideia de que seu oposto é **inculto**). Falaria sobre como as pessoas que não puderam estudar a norma padrão e, assim, diversificar sua forma de se expressar, têm dificuldades de se comunicar em espaços sociais diversos dos do seu cotidiano. Ainda falaria um pouco sobre como a sociedade urbana é organizada por meio dessa norma padrão e que, quanto mais ampliamos o nosso vocabulário, os modos de organizar o nosso discurso, mais conseguiríamos interagir em espaços sociais que exigem a norma padrão. Mas, claro, toda essa conversa seria numa linguagem menos formal, mais focada na prática, nas situações que sei que eles vivem, ou que seus pais passam, e, eventualmente, ficam constrangidos ou se sentem inseguros ao se expressarem. Passei por algo assim num 6º ano, e foi por esse caminho que consegui mostrar a eles o que é o preconceito linguístico, como não reproduzi-lo e, se a norma padrão não é “melhor” que a variedades não padrões, porque devemos estudá-la?

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa:

A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-5: Bem, segue-se a ideia que eu vinha colocando na questão anterior. Para não desvalorizar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, é preciso falar sobre as questões do monitoramento do discurso, a atenção para os contextos com os quais nos deparamos e precisamos nos comunicar, que devemos pensar em nosso interlocutor, para escolher a melhor forma de ser compreendido. Assim, colocaria situações em que o modo informal, popular é o dominante, e exige que permaneçamos com o nosso discurso informal, sem muito monitoramento (como em uma feira ou numa roda de amigos), caso contrário, destoariamos do ambiente e soaríamos “forçados”, pedantes. Eu falaria sobre a importância de nos adequarmos às diversas situações comunicativas e que a beleza de nossa língua está nas variedades. Neste sentido, também tocaria na ideia de que somos como falamos, isto é, que nossa identidade está na nossa forma de nos expressarmos e passar a ignorar ou diminuir nossas construções expressivas seria uma desvalorização de quem somos e, de certa forma, falta de (re)conhecimento de onde viemos.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-5: Aí vai depender do conceito de cultura... A língua é um instrumento cultural, e, sendo assim, a cultura implica diretamente na aprendizagem da língua... O falante vai aprender uma língua e desenvolver seu léxico de acordo com o contexto no qual está inserido e, também, conforme os objetos culturais com os quais tem contato. Não há como desvincular a cultura do processo de aprendizagem de uma língua e, como professora, é preciso levar sempre em consideração o contexto cultural a que pertence o seu estudante...

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística: Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-5: Sobre a influência, em si, da cultura escolar na formação do falante, ela é imensa. Se se trabalhasse a ideia da língua como poder para a libertação do sujeito marginalizado, para alcançar e participar das esferas sociais das quais ele não faz parte, poderia se fazer um grande trabalho social para além das paredes da escola. O problema é que, muitas vezes, o ensino da língua padrão é esvaziado de sentido para o estudante e, desse modo, torna-se um conteúdo distante de sua realidade e, muitas vezes, sem significado (aparente), a não ser o de passar nas provas. Poderia se trabalhar mais o aspecto do poder que da língua, como um instrumento para uma melhor socialização, principalmente quando se é marginalizado por outras questões de desigualdade social.

A cultura da escola, a meu ver, é um micro espaço que reflete muito uma lógica social (não vou entrar em julgamentos sobre as qualidades e defeitos desse espaço), que, às vezes, ignora o contexto cultural do qual vem o estudante. Assim, quando se trata da concepção de variedade linguística, penso que a escola ainda exerce muito preconceito com as variedades não prestigiadas socialmente que os alunos têm, porque, a exceção dos professores com formação em Letras e, às vezes, em Pedagogia, percebo que se reproduz muito ainda a ideia de certo como a regra estabelecida na gramática normativa, e de errado no que não está nessa gramática. Neste sentido, a escola ainda é um espaço que reproduz preconceito linguístico, apesar do esforço de alguns professores para modificar esta situação.

APÊNDICE IX - RESPOSTAS DA PROFESSORA 6 (P-6)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 6 (P-6)

Data da Pesquisa: 06/02/2017

Idade: 34 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 4 anos

Tempo de função: 2 anos

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-6: Acho que a gramática normativa é repleta de regras que não se usa. Posso citar exemplos dos pronomes oblíquos átonos que até os “falantes escolarizados” no meio jornalístico, TV, por exemplo, dificilmente as usam (dê-me, fiz+o= filo).

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-6: Claro que não, pois tornaria o ambiente “mecânico e artificial”.

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico: Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não *truxe* a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-6: Repreenderia imediatamente a aluna preconceituosa, diria que a forma que a colega falou é uma das muitas variações da língua, que a variação padrão é a de prestígio e devemos aprendê-la, porém, devemos conhecer e respeitar as outras.

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa: A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-6: Apresentando a norma culta como uma das variações que será cobrada em diversas situações da vida social, sem desconsiderar as outras.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-6: Quando o aluno chega à escola ele traz consigo uma cultura e através desta, suas concepções, valores que irão interferir em seu processo de aprendizagem. Será na escola que ele irá ter ou construir um novo olhar no tocante a cultura.

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística: Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-6: Quando falamos em ensino contextualizado, contemplamos a influência da cultura da escola no processo de aprendizagem do aluno. Contudo, a concepção de língua enquanto competência linguística que foca a situação de uso, o respeito as variedades linguísticas provêm de uma cultura escolar sem preconceitos.

APÊNDICE X - RESPOSTAS DA PROFESSORA 7 (P-7)

RESPOSTAS DA PROFESSORA 7 (P-7)

Data da Pesquisa: 06/02/2017

Idade: 29 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 4 anos

Tempo de função: 1 anos

Pesquisadora: O papel do professor no ensino da língua: A gramática normativa orienta-nos a construir enunciados do tipo “Assisti ao filme”. Contudo fala-se constantemente “Assisti o filme”. O que você pensa a respeito disso?

P-7: Que a gramática cumpre o seu papel de estabelecer as regras, e afala por ser mais espontânea não se prence a estas orientações.

Pesquisadora: Concepção dos professores acerca da variedade linguística: Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal na sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade a rigor no uso da fala?

P-7: Não!

Pesquisadora: Prática pedagógica em relação ao preconceito linguístico: Suponhamos que em sua sala uma aluna diga: “professora não truxe a tarefa *pruque* minha mãe não me ajudou”, e uma outra criança repreenda sua colega dizendo “Que menina burra não sabe nem falar”. Como você reagiria diante dessa situação?

P-7: Responderia a primeira aluna que a mensagem que ela transmitiu foi compreendida. Repreenderia a segunda aluna pelo seu preconceito, após realizaria uma aula ocasional sobre variação linguística.

Pesquisadora: Professores e seu papel na construção da competência comunicativa:

A escola tem que garantir a seus alunos acesso ao saber sistematizado, oficial. Consequentemente, acesso à norma culta. Como proceder para garantir esse conhecimento sem ferir os já apresentados por seus alunos?

P-7: Apresentando a norma culta presente nas gramáticas e currículos, mas também informando as adequações que a língua pode sofrer dependendo das situações comunicativas.

Pesquisadora: Quais as implicações da cultura no processo de aprendizagem da língua?

P-7: A língua é um fenômeno sociocultural e não podemos separá-la da cultura, assume um papel poderoso na aprendizagem da língua, pois a maneira como os indivíduos encaram os fenômenos culturais é refletido na língua.

Pesquisadora: A cultura da escola e sua contribuição no tocante à variedade linguística:

Apresente sua concepção sobre a contribuição/influência da cultura da escola e sua relação com a variedade linguística?

P-7: A cultura escolar prima o ensino da norma culta e da gramática tradicional, que devem ser sim, ensinada. Entretanto, há um silenciamento da variedade linguística de natureza regional, de grupos sociais marginalizados. Então deve haver a inserção dessas variações para contribuição do ensino da norma culta e não um preconceito.